

# **Betydningen av Skolens Etniske Sammensetning for Akkulturasjon og Psykisk Helse hos Minoritetsungdom**

**Caroline Håkansson og Line Lundbo**

Hovedoppgave i Psykologi  
Psykologisk Institutt  
Universitetet i Oslo  
Oktober 2007

## SAMMENDRAG

Forfattere: Caroline Håkansson og Line Lundbo  
Tittel: Betydningen av skolens etniske sammensetning for akkulturasjon og psykisk helse hos minoritetsungdom  
Hovedveileder: Brit Oppedal  
Biveileder: Espen Røysamb

Studien er en spørreundersøkelse på to flerkulturelle ungdomsskoler i Oslo, og er del av et større forskningsprosjekt på barn og ungdom ved Folkehelseinstituttets Divisjon for Psykisk Helse. Målet med studien var å undersøke akkulturasjon og psykisk helse hos minoritetsungdom i Oslo, nærmere bestemt effekten av kulturell identitet og kulturkompetanse på mestringsforventning, atferdsproblemer og depressive symptomer. Skolene hadde ulik andel minoritets elever, og vi forventet at denne forskjellen i sosiokulturell kontekst ville moderere sammenhenger mellom akkulturasjon og psykisk helse. Studien baserer seg på kvantitative analyser av data fra 373 elever med etnisk minoritetsbakgrunn, hvorav 222 ble fulgt opp longitudinelt. Resultatene viser at det er viktig for minoritetsungdoms psykiske helse å føle tilhørighet, både til egen etnisk gruppe og til den norske kulturen. Mens etnisk identitet så ut til å beskytte mot depressive symptomer, var norsk identitet forbundet med mindre atferdsproblemer. Både norsk og etnisk kulturkompetanse var knyttet til høyere grad av mestringsforventning og mindre depressive symptomer. Identitet og kulturkompetanse predikerte også psykisk helse ett år senere. Konteksten hadde signifikant modererende effekt på sammenhengen mellom norsk kulturkompetanse og psykisk helse, hvilket demonstrerer betydningen av å ta konteksten i betraktning når man studerer akkulturasjonsprosesser. Vi konkluderer med at skolens etniske sammensetning kan hemme eller fremme tilegnelsen av en type kompetanse som fasiliterer samhandling på tvers av kulturer. Begge forfatterne har deltatt i utvikling av spørreskjema, innsamling av data ved to måletidspunkter, samt i bearbeiding av datamaterialet. Resultatene er tidligere presentert ved en konferanse i Jena, Tyskland.

## INNHold

<b>INTRODUKSJON</b>	<b>5</b>
<b>Møtet mellom kulturer</b>	7
<i>Kultur</i>	7
<i>Akkulturasjon</i>	7
<i>Akkulturasjon og utvikling i kontekst</i>	11
<b>Ungdomsalderen</b>	13
<i>Utvikling av identitet</i>	13
Kulturell identitet	15
<i>Kulturkompetanse</i>	16
Utvikling av kulturkompetanse	17
<b>Psykisk helse</b>	18
<i>Depressive symptomer</i>	19
<i>Atferdsproblemer</i>	21
<i>Mestringsforventning</i>	23
<b>Akkulturasjon og psykisk helse i en flerkulturell kontekst</b>	24
<b>Problemstillinger</b>	28
 <b>METODE</b>	 <b>29</b>
<b>Bakgrunn for studien</b>	29
<b>Prosedyre</b>	29
<b>Forskningsetiske hensyn</b>	30
<b>Utvalg</b>	30
<i>Underutvalg</i>	31
<b>Måleinstrumenter</b>	32
<i>Kulturell identitet</i>	32
<i>Kulturkompetanse</i>	32
<i>Depressive symptomer</i>	32
<i>Atferdsproblemer på skolen</i>	33
<i>Mestringsforventning</i>	33
<b>Statistikk</b>	33
 <b>RESULTATER</b>	 <b>34</b>
<b>Deskriptiv informasjon</b>	34

<b>Korrelasjoner</b>	<b>35</b>
<i>Samlet utvalg</i>	35
<i>Konsentrert kontekst</i>	36
<i>Balansert kontekst</i>	37
<b>Skolekontekst som moderator</b>	<b>38</b>
<b>Stabilitet og endring over tid</b>	<b>40</b>
<i>Samlet utvalg</i>	40
<i>Separate skoleanalyser</i>	41
 <b>DISKUSJON</b>	 <b>44</b>
<b>Diskusjon av metode</b>	<b>44</b>
<i>Validitet</i>	45
Indre validitet	45
Ytre validitet	47
<i>Reliabilitet</i>	49
<i>Statistisk versus praktisk signifikans</i>	50
<b>Diskusjon av resultater</b>	<b>50</b>
<i>Identitet, kulturkompetanse og psykisk helse (nivåer)</i>	50
<i>Sammenhengen mellom akkulturasjonsvariabler og psykisk helse</i>	52
Identitetens rolle for tilpasning i ungdomsalderen	52
Kulturkompetanse – en viktig ressurs	54
<i>Betydningen av skolekontekst for sammenhengen mellom akkulturasjonsvariabler og psykisk helse</i>	54
Kan konteksten moderere sammenhenger mellom kulturell identitet og psykisk helse?	55
Den kontekstavhengige betydningen av kulturkompetanse	56
<i>Prediktive effekter: Hvordan påvirker forskjeller i identitet og kulturkompetanse psykisk helse over tid?</i>	58
Modererende effekt av skolekontekst	60
<i>Studien plassert i en akkulturasjonsutviklingsmodell</i>	62
<i>Implikasjoner for fremtidig forskning</i>	64
<i>Implikasjoner for forebyggende arbeid i et flerkulturelt samfunn</i>	64
 <b>OPPSUMMERING AV HOVEDFUNN</b>	 <b>66</b>
 <b>REFERANSER</b>	 <b>67</b>
 <b>APPENDIKS</b>	

## INTRODUKSJON

I løpet av de siste tiårene har Norge utviklet seg til å bli et flerkulturelt samfunn, der andelen barn og unge som vokser opp i brytningen mellom to kulturer er økende. Norge har en relativt kort historie med innvandring og kan således sies å være en nybegynner i møtet med fremmede kulturer. De første arbeidsinnvandrerne kom til Norge på 70-tallet, hovedsakelig fra Pakistan, Tyrkia og Marokko, og deres barn er dermed den første generasjonen i nyere tid som vokser opp som tokulturelle i Norge. I denne studien refererer ungdom med etnisk minoritetsbakgrunn til både førstegenerasjonsinnvandrere og til etterkommere, definert som norskfødte barn av to utenlandsfødte foreldre (Olsen, 2006).

I 1975 innførte norske myndigheter innvandringsstopp og de som har ankommet etter dette har enten vært flyktninger, asylsøkere eller mennesker som har søkt familiegjening. Etter de siste års utvidelse av EU, har man i tillegg sett en betydelig vekst i arbeidsinnvandring fra Øst-Europa. I dag utgjør andelen innbyggere med etnisk minoritetsbakgrunn 8,3 % (Moafi, 2007), hvilket innebærer en seksdobling siden 1970. I Oslo utgjør innvandrerbefolkningen en fjerdedel av totalpopulasjonen og de største gruppene kommer fra Pakistan, Somalia og Sri-Lanka (Statistisk Sentralbyrå [ssb], 2007). Det er en tendens til at ikke-vestlige innvandrere søker seg til Oslo, og de bor hovedsakelig på østkanten av byen (Olsen, 2006). Dette gjenspeiles også i skolesystemet, hvor noen skoler nesten utelukkende består av etnisk norske elever, mens andre har et stort innslag av barn og unge med etnisk minoritetsbakgrunn.

Statistiske undersøkelser viser at nordmenn, sammenlignet med andre europeere, er relativt tolerante og liberale i sitt syn på innvandrere (Blom, 2006). Langt de fleste anerkjenner verdien av deres arbeidsinnsats i landet og ni av ti ville ikke hatt noe i mot å ha en innvandrersom nabo eller hjemmehjelp (Blom, 2006). I motsetning er nordmenn langt mer ambivalente til det kulturelle bidraget innvandrerne står for, og nordmenn er det folket i Europa som er mest skeptiske til tverrkulturelle ekteskap. Halvparten av den norske befolkningen mener at innvandrere bør bestrebe seg på å bli så like nordmenn som mulig og mange mener innvandrere utgjør en kilde til utrygghet (Blom, 2006). Imidlertid viser det seg at et flertall av de som har regelmessig kontakt med representanter for innvandrerbefolkningen opplever denne kontakten som positiv, og at de generelt er mer ”innvandrervennlige” enn mennesker som sjelden eller aldri har kontakt med innvandrere. Størst mulig grad av kontakt mellom majoritets- og minoritetsbefolkning ser dermed ut til å demme opp for motsetninger og konflikter.

Skolen er en av de mest sentrale institusjonene for integrering. Den er ikke bare en arena for læring av faglig kunnskap, men har som mål å hjelpe elevene til å utvikle både ”hode, hjerte og hender” (Imsen, 2005, s. 413). I skolen introduseres mange barn med minoritetsbakgrunn for majoritetskulturen, og relasjoner dannes på tvers av etniske grupper og kulturer. I 1997 ble fritt skolevalg innført i Oslo, noe som innebærer at elevene kan søke seg til den skolen de ønsker. Denne ordningen har vært gjenstand for mye kritikk, blant annet har det vært hevdet at den bidrar til en opphopning av fremmedspråklige elever på noen skoler. I en spørretime på Stortinget (2003), ble daværende utdanningsminister Kristin Clemet utfordret til å svare på om ikke fritt skolevalg i lengden ville bidra til å forringe norskopplæringen, og med det de kunnskapsbærende begrepene i annen læring. Clemet svarte da at det i seg selv ikke er noe problem at en stor andel minoritets elever går på én skole. I denne studien stiller vi spørsmål ved denne påstanden og undersøker om skolens etniske sammensetning har betydning for minoritetslevers opplevelse av kulturell tilhørighet, kulturkompetanse og psykisk helse.

Akkulturasjon betegner endringer som inntreffer når grupper og individer fra ulike kulturer kommer i kontinuerlig kontakt (Berry, 1997). I forskning på slike endringer har man i stor grad vært opptatt av de påkjenningene akkulturasjon innebærer og særlig hvordan akkulturasjonsprosessen påvirker individers psykiske helse. Studier på dette feltet har gitt sprikende resultater og i den senere tid har flere forskere etterlyst studier som i større grad undersøker premissene for sammenhenger mellom akkulturasjon og psykisk helse (Sue, 2003). Mer spesifikt har man hevdet at akkulturasjon ikke kan studeres uten å ta konteksten i betraktning (Nguyen, 2006), kanskje særlig når man studerer barn og unge. I tråd med dette har Sam og Oppedal (2002) hevdet at akkulturasjon hos barn og unge ikke kan ses som endring, men heller som en del av den universelle utviklingen, og foreslått en økologisk utviklingsmodell for akkulturasjon. I modellen ses all utvikling som en gjensidig interaksjon mellom individ og kontekst over tid, og den viser hvordan ulike kulturer vekselvis preger denne interaksjonen.

Et økologisk perspektiv, der utvikling og akkulturasjon integreres, danner utgangspunkt for denne studien. Vi undersøker sammenhengen mellom akkulturasjon og psykisk helse på to flerkulturelle ungdomsskoler i Oslo, og hvordan den sosiokulturelle konteksten som skolen representerer modererer denne sammenhengen. Mer spesifikt undersøkes effekten av kulturell identitet og kulturkompetanse på depressive symptomer, atferdsproblemer og mestringsforventning, samt hvorvidt skolens etniske sammensetning påvirker

sammenhengene. Med longitudinelle analyser undersøkes videre om aspekter ved akkulturasjon kan predikere psykisk helse et år senere.

## **Møtet mellom kulturer**

### ***Kultur***

Når man ønsker å forstå hva som skjer når ulike kulturer møtes er det viktig å gjøre seg noen betraktninger om hva kultur er. Et hvert menneske, hvor unikt det enn er, er formet i en sosiokulturell kontekst. Akkurat som fisk svømmer i vannet og fugler flyr i luften, lever og lærer barn i kulturer (Trevvarthen, 1998). Dette innebærer at kultur gjennomsyrrer hele vår måte å persipere og tenke på, og at vi ser verden mer som vi er enn som den er. Ofte blir vi ikke bevisst vår egen kultur før vi kommer i kontakt med en annen (Triandis, 1994). Kultur har vært definert på utallige måter og blant dem er kanskje Herskovits' (i Triandis, 1994, s. 16) definisjon den mest inkluderende - at kultur er den menneskeskapte delen av miljøet. Eriksen og Sørheim (2003) har hevdet at en felles kultur er det som gjør kommunikasjon mulig. Når man kommuniserer, deler man noe som muliggjør denne samhandlingen – det vil si en slags felles kultur som forener menneskeheten. Imidlertid kan kommunikasjonsproblemer og misforståelser lett oppstå når ulike kulturer møtes.

Selv om definisjonene av kultur er mange, er det noen karakteristika som går igjen; blant dem at kultur inkluderer holdninger, verdier og kunnskaper som trengs for å hanskkes med det fysiske og sosiale miljøet. Disse internaliseres gjennom utviklingen og slik sosialiseres vi inn i den kulturen vi vokser opp i – den blir en del av oss og vi en del av den. Alle kulturer har en viss kontinuitet og stabilitet, men endres over tid i takt med at det fysiske, sosiale og politiske miljøet forandres (Oetting, Donnermeyer, Trimble & Beauvais, 1998). En kilde til slik endring, er migrasjon over landegrenser.

### ***Akkulturasjon***

Den klassiske definisjonen av akkulturasjon ble foreslått av Redfield, Linton og Herskovits (1936): "Akkulturasjon betegner de fenomener som oppstår når grupper av individer fra ulike kulturer kommer i kontinuerlig førstehåndskontakt, med påfølgende endringer i det opprinnelige kulturelle mønsteret i én eller begge grupper" (s. 419, fritt oversatt). Mens denne definisjonen omtaler endringer på gruppenivå, refererer begrepet psykologisk akkulturasjon, introdusert av Graves (i Berry, 1997, s. 7), til endringer som skjer i individet som resultat av interkulturell kontakt, det være seg affektive, kognitive eller

atferdsmessige endringer. Akkulturasjon er i utgangspunktet et nøytralt begrep, som innebærer endring i begge involverte kulturer, men i praksis vil akkulturasjonsprosessen oftest innebære større endringer i den ene gruppen enn i den andre, vanligvis den som er i minoritet (Berry, 1990).

Berry (1997) har foreslått et omfattende rammeverk som viser hvordan faktorer på samfunns-, gruppe- og individnivå sammen utgjør akkulturasjonsprosessen. To spørsmål man står overfor ved interkulturell kontakt danner grunnlag for fire strategier for akkulturasjon: I hvilken grad skal man ivareta sin opprinnelige kultur og i hvilken grad skal man involvere seg i den andre? Assimilasjon innebærer å søke kontakt med den nye kulturen, samtidig som man velger å ikke ivareta sin opprinnelige kultur, mens separasjon innebærer det motsatte. Ved integrasjon er man opptatt både av å opprettholde sin opprinnelige kultur og å søke kontakt med den nye kulturen, mens marginalisering betegner en strategi som innebærer å ikke ønske kontakt med verken den ene eller den andre kulturen (Berry, 1997).

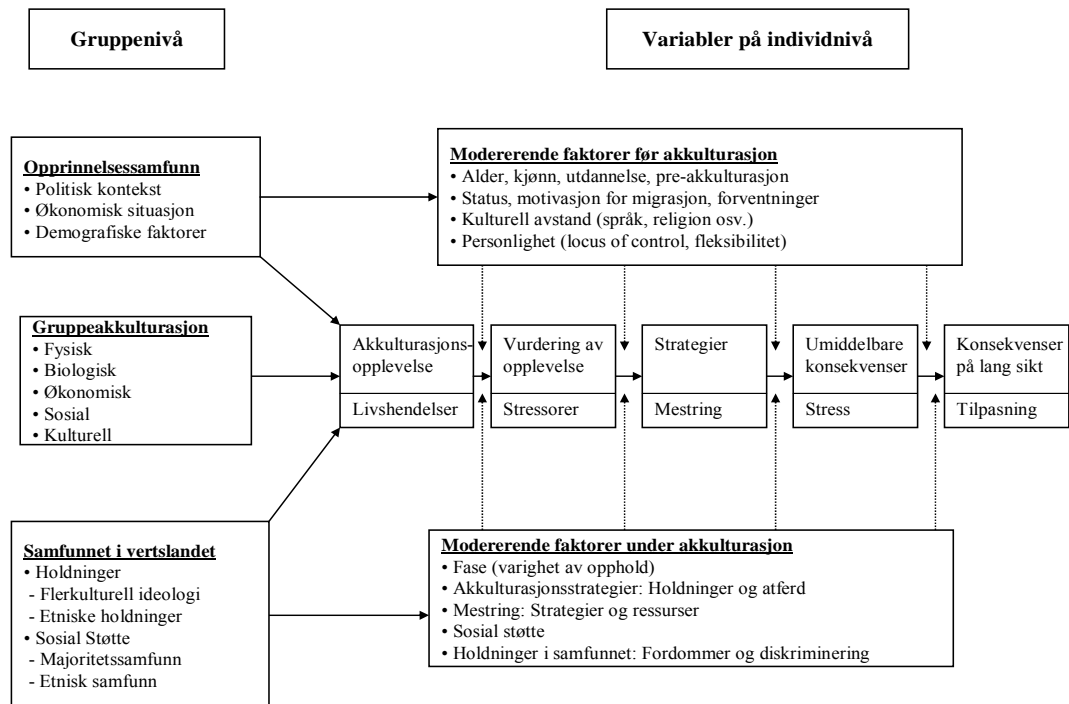
Berrys rammeverk har vært kritisert ut fra både statistiske, psykometriske og teoretiske perspektiver. Blant annet har det vært hevdet at marginalisering ikke kan være en valgt strategi – at dette nærmest er en selvmotsigelse (Rudmin & Ahmadzadeh, 2001). I en stor internasjonal studie av minoritetsungdom i 13 forskjellige land klassifiserte forskerne ungdommene ut fra språkpreferanse, familieverdier, kontakt med venner, holdninger og identitet (Berry, Phinney, Sam & Vedder, 2006). De fant da evidens for fire akkulturasjonsprofiler; en integrasjonsprofil, en etnisk profil, en nasjonal profil og en diffus profil. Mens de tre første i stor grad reflekterer Berrys (1997) strategier integrasjon, separasjon og assimilering, utgjorde den diffuse profilen en gruppe som var vanskelig å kategorisere ut fra det opprinnelige rammeverket. Det var altså ikke mulig å identifisere en marginalisert gruppe.

Ward og Kennedy (1999) har foreslått at man i studier av forholdet mellom akkulturasjon og tilpasning, bør skille mellom psykologisk og sosiokulturell tilpasning. Førstnevnte refererer til emosjonelt velvære, mens sistnevnte reflekterer evnen til å ”passe inn” – til å tilegne seg kulturelle ferdigheter og forhandle interaktive aspekter ved det sosiokulturelle miljøet. Psykologisk og sosiokulturell tilpasning samvarierer, men studier tyder på at de predikeres av til dels ulike faktorer (Ward, Bochner & Furnham, 2001). I den internasjonale ungdomsstudien nevnt over, benyttet forskerne denne distinksjonen og konkluderte med at integrasjon konsistent var forbundet med begge formene for tilpasning. I denne studien var den etniske akkulturasjonsprofilen, som samsvarer med separasjon, knyttet til god psykologisk tilpasning men dårlig sosiokulturell tilpasning. Den nasjonale profilen, som



reflekterer assimilasjon, var derimot knyttet til relativt dårlig psykologisk tilpasning og var ikke relatert til sosiokulturell tilpasning (Berry et al., 2006).

I følge Berry (1997) vil valg av akkulturasjonsstrategi være påvirket av en rekke faktorer, både på individ- og gruppenivå. Dette illustreres i Berrys (1997) akkulturasjonsrammeverk som vises i Figur 1 under.



Figur 1: Berrys (1997) akkulturasjonsrammeverk (fritt oversatt og tegnet)

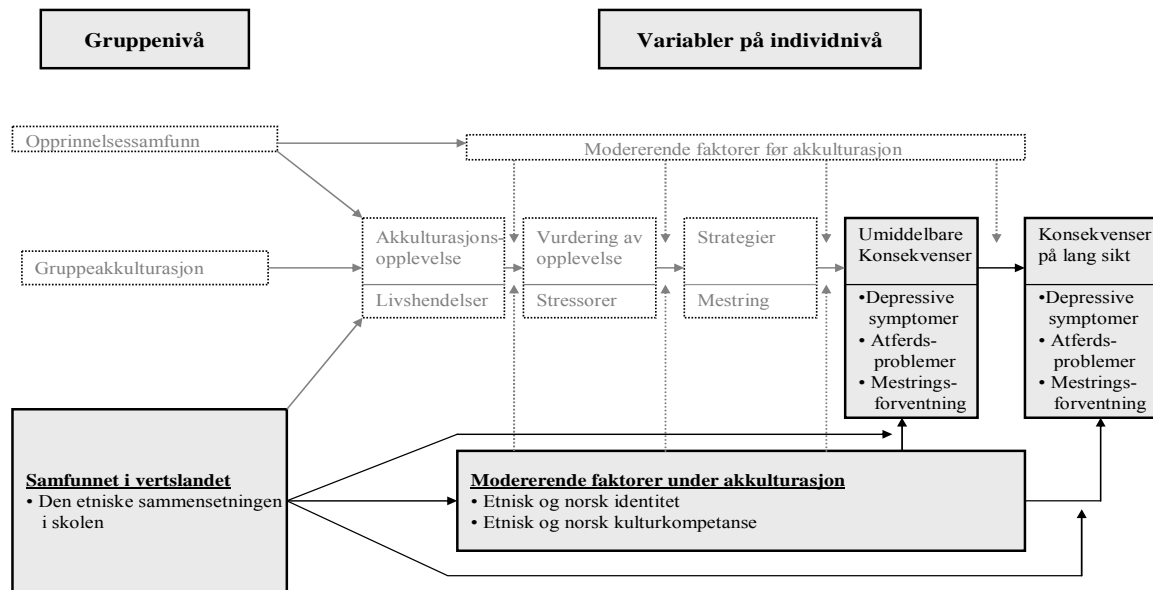
Berrys (1997) rammeverk er svært omfattende og en fordel med det er at det fanger mye av kompleksiteten i akkulturasjonsprosessen. En ulempe er at operasjonalisering av akkulturasjon som begrep blir en utfordrende oppgave. Akkulturasjon har i ulike studier vært operasjonalisert som både holdninger til kontakt, atferd og identitet (Ward et al., 2001). Dette kan være årsak til mange sprikende resultater i akkulturasjonsforskningen (Snauwaert, Soenens, Vanbeselaere & Boen, 2003) og Liebkind (2006) påpeker viktigheten av å være tydelig på hvilket aspekt ved akkulturasjon man studerer. En annen årsak til motsetningsfylte funn kan være at man ikke har tatt tilstrekkelig hensyn til konteksten akkulturasjonen foregår i (Nguyen, 2006).

Trass i teoretiske og psykometriske utfordringer har Berrys rammeverk vært utgangspunkt for et utall empiriske studier og mange har konkludert med at integrasjon er den

strategien som best predikerer god tilpasning (Berry & Sam, 1997; Virta, Sam & Westin, 2004). Rudmin (2007) har imidlertid hevdet at denne konklusjonen er ideologisk styrt og at den baserer seg på en rekke ikke-signifikante funn. Nguyen (2006) har argumentert for at sammenhengen mellom akkulturasjonsstrategi og psykisk helse vil være avhengig av faktorer ved den sosiale konteksten akkulturasjonen foregår i. Zagefka og Brown (2002) har for eksempel demonstrert viktigheten av samsvar mellom samfunnets foretrukne strategi og strategien til den som er i minoritet. Det impliserer at det kan være fordelaktig å velge assimilasjon som strategi i et samfunn som fremmer assimilering og at separasjon kan være et naturlig valg hvis man i liten grad har mulighet til å omgås medlemmer av majoritetskulturen.

Integrasjon forveksles ofte med assimilasjon i samfunnsdebatten, men det er viktig å påpeke at integrasjon krever en gjensidig akkomodasjon (Berry, 1997), det vil si at også medlemmer av majoritetssamfunnet er villige til å justere seg, for eksempel gjennom å tilrettelegge institusjoner slik at de møter behovene til alle kulturelle grupper som er representert i samfunnet. Hva gjelder ungdom, har skolen et særlig ansvar når det gjelder å tilrettelegge forholdene slik at alle elever, uansett kulturell bakgrunn, kan ha utbytte av både den faglige og sosiale læringen. Andelen elever med minoritetsbakgrunn varierer sterkt mellom skoler, særlig i Oslo. Vi reiser spørsmål om hvordan denne variasjonen i sosiokulturell kontekst påvirker elevenes akkulturasjonsprosess og tilpasning.

Det er viktig å ta hensyn til at akkulturasjon er en mangefasettert og kompleks prosess, men ingen enkelt studie kan inkludere alle aspekter. I denne studien utforskes noen utvalgte aspekter ved akkulturasjonsprosessen, nemlig kulturell identitet, kulturkompetanse og et aspekt ved den sosiokulturelle konteksten. Mange fenomener blir ikke belyst. Figur 2 illustrerer hvordan denne studien kan plasseres i et større akkulturasjonsrammeverk, hvilke faktorer som inkluderes og hvilke som utelates.



Figur 2: Vår studie plassert i Berrys (1997) akkulturasjonsrammeverk

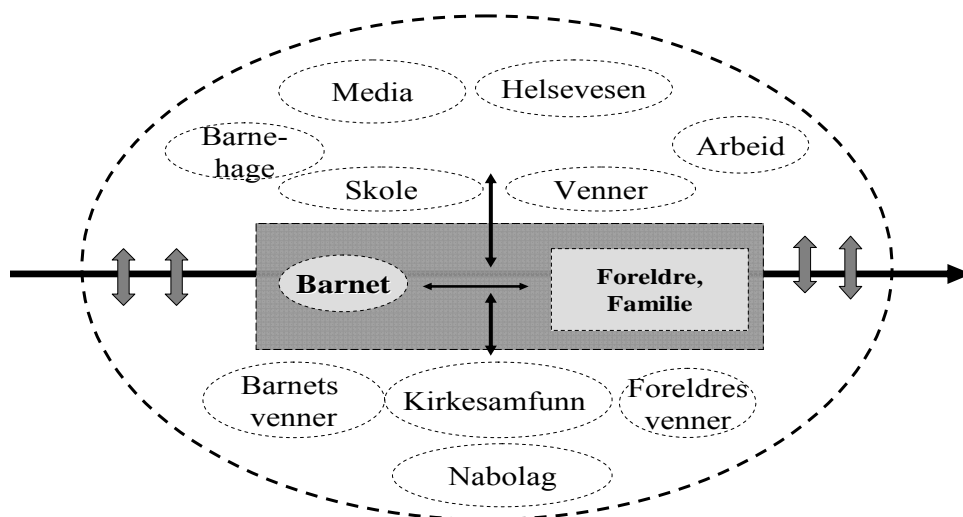
Som det fremgår av Berrys (1997) modell, er den utviklet med tanke på migrasjon fra et land til et annet, og man kan spørre seg hvorvidt den passer også for barn av foreldre som har innvandret. Modellen mangler også et utviklingsperspektiv, som må anses nødvendig i studier av barn og unge.

### Akkulturasjon og utvikling i kontekst

Som i mange andre flerkulturelle samfunn, forholder vi oss i Norge i dag til en virkelighet der barn av innvandrere vokser opp i spennet mellom to eller flere kulturer. For disse kan akkulturasjonsprosessen sies å være kvalitativt annerledes enn for voksne immigranter som har vokst opp i én kultur før de migrerte til en annen (Oppedal, 2006). Mens voksne immigranter har dannet et sammenhengende sett av modeller for atferd, påvirket av én enkelt kultur, innebærer akkulturasjonsutvikling hos barn og unge en pågående dannelses av slike modeller, i vekslende påvirkning fra flere kulturer. For å bedre forstå akkulturasjon hos barn og unge, har Sam og Oppedal (2002) foreslått en modell der akkulturasjon ses i et utviklingsperspektiv. Denne modellen bygger på prinsipper fra kontekstuelle utviklingsteorier der endrede, gjensidige relasjoner mellom individer og multiple kontekster som disse lever i, utgjør den essensielle prosessen i menneskelig utvikling (Bronfenbrenner, 1979; Gould, 1977;

Lerner, 2002; Schneirla, 1967). I økologisk baserte utviklingsteorier former både individer og kontekster hverandre, hvilket fører til at individer bidrar aktivt i egen utvikling. Unike individer interagerer med hverandre og med sosiokulturelle domener, som for eksempel skole, arbeid og andre sosiale nettverk, over tid (Bronfenbrenner, 1979; Lerner, 2002). I tillegg er alle individer, relasjoner og større nettverk innbakt i samfunn, kultur og historie (Lerner, 2002). Sam og Oppedal (2002) hevder at tidligere økologisk baserte utviklingsmodeller mangler spesifikk informasjon om hvordan utviklingsprosesser påvirkes av kultur, og inkluderer et akkulturasjonsperspektiv i sin modell. Mens tradisjonelle økologiske modeller ser en monokultur som den ytterste konteksten, vektlegger Sam og Oppedal (2002) tilstedeværelsen av flere kulturer som gjennomsyrrer alle elementer og aktiviteter i et individs utvikling. Figur 3 viser Sam og Oppedals (2002) akkulturasjonsutviklingsmodell.

Interaksjon karakterisert hovedsakelig av nasjonal kultur



Interaksjon dominert hovedsakelig av etnisk kultur

*Figur 3: Akkulturasjonsutviklingsmodellen (Sam & Oppedal, 2002)*

Modellen viser at flerkulturelle barn lever og utvikles i kontinuerlig gjensidig interaksjon med en rekke sosiokulturelle domener som i ulik grad er preget av nasjonal og etnisk kultur. I tidlig barndom er det særlig familien som påvirker utvikling, og etnisk kultur er dominerende. Etter hvert som barnet blir eldre, blir det del av stadig flere sosiale relasjoner, og må i større grad forholde seg til den nasjonale kulturen, for eksempel i form av nye venner, skolegang,

media og etter hvert arbeid. Grensene mellom etnisk og nasjonal kultur er flytende og det samme sosiokulturelle domenet kan være preget av dem begge i mer eller mindre grad. For eksempel kan nabolaget være etnisk homogent, med mange innbyggere fra samme etniske gruppe, det kan bestå hovedsakelig av medlemmer av majoritetskulturen, eller det kan være heterogent, med representanter fra mange etniske grupper. Det samme er gjeldende for barnehage og skole. Samtidig vil slike offentlige institusjoner alltid være preget av den nasjonale kulturen, da de må forholde seg til retningslinjer nedfelt av nasjonale myndigheter. Økologiske modeller gir rasjonale for å integrere kontekstuelle variabler i studier av utviklingsmessige prosesser og fremhever at endringer på ett nivå kan føre til endringer på andre nivåer, for eksempel at endring i skolen kan bidra til endring i andre domener i samfunnet.

Til tross for at vår studie kan plasseres i Berrys (1997) akkulturasjonsrammeverk, er modellen til Sam og Oppedal (2002) et bedre teoretisk utgangspunkt når man studerer minoritetsungdom som vokser opp i flerkulturelle samfunn.

### **Ungdomsalderen**

Ungdomsalderen strekker seg fra 12-18 år og er en periode preget av kjønnsmodning, nye former for relasjoner og deltakelse i nye sosiale hendelser (Tetzchner, 2001). I den kognitive utviklingen ser man i denne perioden en økende evne til formallogisk tenkning og til abstrakt/hypotetisk resonnering om seg selv (Lerner, 2002), noe som gjør det mulig å reflektere på en mer bevisst måte enn tidligere over abstrakte begreper som identitet og kultur (Harter, 1990). I denne perioden får andre sosiokulturelle domener enn den nære familien gradvis større betydning (Kegan, 1982), og viktige utviklingsrelaterte oppgaver er å utvikle en identitet separat fra foreldrene (Erikson, 1968) og kompetanse til å delta på en adekvat måte i de nye relasjoner og situasjoner man blir del av (Oppedal, 2006).

### ***Utvikling av identitet***

Identitet kan ses som et individs opplevelse av sin plass i en større sosial sammenheng (Erikson, 1968). I ungdomsårene øker behovet for å definere seg selv, og fremtiden blir en del av bevisstheten. En av utviklingsoppgavene i denne perioden er å passere kløften mellom barndommens trygghet og voksenlivets autonomi (Erikson, 1968). I sin psykososiale utviklingsteori postulerer Erikson (1968) at identitetsutviklingen samvirker med samfunnet individet lever i. Ungdom spør seg selv ”hvem er jeg?” og samfunnet spør indirekte ungdommen det samme spørsmålet. Dette synet impliserer at individet må foreta en syntese

mellom egne psykologiske prosesser og samfunnets mål og direktiver, hvilket innebærer at identiteten både må være individuelt og sosialt akseptert (Erikson, 1968). En utfordring for ungdom som vokser opp med to kulturer er å finne en identitet som aksepteres av dem selv, minoritetsmiljøet og storsamfunnet. For ungdom med minoritetsbakgrunn gjelder dette særlig den delen av identiteten som er knyttet til deres etniske tilhørighet, her kalt kulturell identitet.

Marcia (1980) har videreutviklet Eriksons (1968) teori og fokusert særlig på identitetsutvikling i ungdomsalderen. Han har funnet at identitet kan variere langs to dimensjoner, nemlig eksplorering og forpliktelse, som sammen danner utgangspunkt for fire identitetsstatuser; oppnådd identitet, identitetsforvirring, moratorium og prematur lukning. En oppnådd identitet innebærer at individer har vært gjennom en eksplorerende fase og således har et mer bevisst forhold til hvem de er, mens moratorium betegner selve eksploreringsfasen. Eksplorering og forhandling av identitet er en kontinuerlig prosess livet gjennom, men er særlig sentralt i ungdomsalderen (Phinney & Ong, 2007).

I følge et sosialkonstruktivistisk perspektiv på identitetsutvikling dreier identitetsdannelse seg om å konstruere personlig mening gjennom stadig større sosial deltakelse, samt forståelse av sine relasjoner og sin plass i samfunnet (Kegan, 1982). Kegan (1982) beskriver en prosess der ungdommer går fra å være ett med sine relasjoner og institusjoner, til å kunne reflektere bevisst over dem og skille seg selv fra dem. Skolen er den institusjonen som har størst innflytelse i ungdomsalderen, både via struktur, innhold og de viktige relasjonene som dannes på denne arenaen. I tråd med Kegans (1982) teori går utviklingen i tidlig ungdomsalder fra å identifisere seg med familien mot å se seg selv mer knyttet til skole og venner.

Identitet inneholder både en personlig og en sosial dimensjon. I følge sosial identitetsteori (Tajfel & Turner, 1986) består sosial identitet av et individs identifikasjoner med ulike sosiale kategorier, som for eksempel ”innvandrere” eller ”nordmann”, samt evaluering av disse gjennom sosial sammenligning. Grunnlaget for sosial identitet er distinksjonen mellom ”oss” og ”dem” og motivet for sammenligningen er å evaluere sin egen gruppe positivt og dermed styrke sin sosiale identitet (Augoustinos & Walker, 1995). Positive følelser for egen gruppe har i studier vist seg å predikere selvfølelse og tilfredshet i hverdagen (Kiang, Yip, Gonzales, Witkow & Fuligni, 2006; Phinney, 1989). I følge Taylor og Louis (2004) er den sosiale identiteten a priori til personlig identitet, det vil si at spørsmålet ”hvem er jeg?” alltid besvares avhengig av hvilken gruppe man tilhører. Phinney og Ong (2007), som studerer kulturell identitet, har påpekt at identitet delvis er et personlig valg, men også et

resultat av hvordan andre ser en, noe som innebærer at for eksempel hudfarge og etnisk opprinnelse har avgjørende betydning for identitetsdannelsen.

Den sosiale identiteten er ikke en fastlåst kategori, men kan variere ut i fra de ulike sosiale kontekstene individet befinner seg i (Portes & Rumbaut, 2001). I følge Marcia (1980) og Phinney (1989) er ungdom mellom 13 og 16 år, som er den aldersgruppen vi studerer, på vei inn i en eksplorerende fase i identitetsutviklingen der flere aspekter skal utforskes og integreres. På samme tid møter ungdom i denne alderen økt press for å differensiere identiteten i ulike roller (Harter, 1990). For eksempel kan foreldres ønske om hva barnet skal være og bli stå i konflikt med forventninger fra venner. Minoritetsungdom beveger seg i sosiale kontekster med store kontraster. På den ene siden er de del av en norsk ungdomskultur. Samtidig tilhører de en familie som kan være preget av helt andre kulturelle idealer. Kanskje gjør dette spørsmål rundt egen identitet særlig presserende for flerkulturelle ungdommer.

### *Kulturell identitet*

Kulturell identitet hos minoritetsungdom har primært vært studert i form av etnisk identitet, og i denne forskningen er arbeidet til Phinney (Phinney, 1989; 1990; 1992; Phinney & Devich-Navarro, 1997; Phinney & Ong, 2007) sentralt. Til sammenligning har det vært lite oppmerksomhet rundt nasjonal identitet, det vil si immigranternes identifisering med majoritetssamfunnet (Phinney, Berry, Vedder & Liebkind, 2006). I denne studien inkluderes både etnisk og nasjonal identitet og vi refererer til dem samlet som kulturell identitet, definert som en følelse av en selv som medlem av en etnisk gruppe. Kulturell identitet bør ses separat fra etnisitet (Liebkind, 2006). Mens sistnevnte ikke kan velges fritt, men er bestemt ved fødsel eller tillagt en av andre, har individet et valg med hensyn til hvordan de håndterer sin etniske kategori og i betydningen de legger i et gruppemedlemskap (Phinney & Ong, 2007).

Phinneys forskning (1989; 1992) bygger på Marcias (1980) teori om identitetsutvikling samt sosial identitetsteori (Tajfel & Turner, 1986). Phinney ser dermed kulturell identitet både som en følelse av et personlig selv og som en følelse av delt tilhørighet med andre i samme gruppe, og hun argumenterer for at en periode med eksploring er nødvendig for å komme frem til en sikker kulturell identitet. Phinney og Ong (2007) understreker at kulturell identitet er et mangefasettert begrep som inneholder flere dimensjoner. Disse inkluderer selvidentifisering, det vil si hvilken etnisk merkelapp man setter på seg selv, tilhørighet og forpliktelse, eksploring, evaluering av og holdning til gruppen, samt verdier og tankesett.

Det var tidligere vanlig å se på etnisk og nasjonal identitet som motsetninger, det vil si at

høy etnisk identitet ikke var forenelig med høy nasjonal identitet. Flere studier har imidlertid vist at de kan ses som to dimensjoner av gruppeidentitet som varierer uavhengig av hverandre (Bourhis, Moïse, Perrault & Senécal, 1997; Sánchez & Fernández, 1993). En sterk etnisk identitet har vist seg å være gunstig for både selvtillit, psykologisk fungering og akademisk prestasjon (Fuligni, Witkow & Garcia, 2005; Phinney, 1990; 1992; Sam, 2000; Sánchez & Fernández, 1993). Hva gjelder nasjonal identitet, er forskningen mer begrenset, men i en stor internasjonal studie viste nasjonal identitet seg å være forbundet med tilfredshet med livet, skoletilpasning og mindre psykologiske problemer (Sam, Vedder, Ward & Horenczyk, 2006).

Phinney og Devich-Navarro (1997) fant evidens for at minoritetsungdom veksler mellom nasjonal og etnisk identitet fra situasjon til situasjon. Liebkind (2006) har nettopp argumentert for at identitet er dynamisk og situasjonelt betinget, noe som er i tråd med modellen til Sam og Oppedal (2002) og studier av minoritetsungdom i USA (Portes & Rumbaut, 2001). Dette kan innebære at betydningen av å definere seg som etnisk versus norsk varierer mellom ulike kontekster. Antakelig er den etniske identiteten mer fremtredende i en familiekontekst, mens den norske identiteten er viktigere i en samfunnskontekst mer preget av norske verdier. Både etnisk og nasjonal identitet påvirkes av en interaksjon mellom indre prosesser, minoritetsgruppens holdninger og faktorer ved majoritetssamfunnet. Hva gjelder samfunnets påvirkning, ser det ut til at mer lokale kontekstuelle faktorer, som for eksempel skolen, har større betydning enn offentlig politikk (Phinney, Horenczyk, Liebkind & Vedder, 2001). Skolen som sosiokulturelt domene er dermed av stor betydning når ungdommer skal utforske sin identitet.

### ***Kulturkompetanse***

Oppedal (2003; 2006; Oppedal & Røysamb, 2007) har i sine studier vært opptatt av tilegnelse av kulturkompetanse som en viktig utviklingsrelatert oppgave, som påvirkes av både kognitiv og emosjonell modning og den vekslende sosiale konteksten. Kulturkompetanse innebærer kunnskap om hvordan kulturelle verdiprofiler er nedfelt i atferd, samhandlingsmønstre, rutiner, ritualer og tradisjoner innenfor ens egen gruppe og i majoritetssamfunnet (Oppedal, 2006). Målsetningen med å tilegne seg slik kunnskap er å føle tilhørighet og lykkes innenfor begge kulturelle domener. Dette begrepet kan knyttes til forskning på kulturell læring hos voksne immigranter (Masgoret & Ward, 2006). Både Oppedal (2006) og Masgoret og Ward (2006) har påpekt at kulturkompetanse/kulturell læring ikke bare handler om språk, men også innbefatter mer subtile former for mellommenneskelig kommunikasjon som for eksempel gester, blikkontakt, emosjonelt uttrykk og intimitet. Dette



er en form for taus kunnskap som ikke lett kan verbaliseres eller læres bort på en eksplisitt måte – tilegnelse av slik kunnskap avhenger av mellommenneskelig kontakt (Masgoret & Ward, 2006). Begrepet kulturkompetanse, som definert av Oppedal (2003; 2006), inneholder mange av de samme elementene som kulturell læring, men er plassert i et utviklingsperspektiv, der tilegnelse av slik kompetanse ses som del av en sosialiseringssprosess. Ungdom er i en prosess der det kontinuerlig dannes nye arbeidsmodeller for atferd i ulike situasjoner, og der ny kunnskap internaliseres på en annen måte enn hos voksne. Hos ungdom med minoritetsbakgrunn foregår denne utviklingen i spennet mellom to ulike kulturer. For disse ungdommene vil én kulturell profil påvirke noen områder i livet, mens en annen kulturell profil påvirker andre områder, det vil si at de ulike kulturene påvirker forskjellige livsdomener i ulik grad (Oppedal, 2006). Slik som tospråklige barn lærer seg å veksle automatisk mellom språk, tenker man at tokulturelle barn lærer å veksle automatisk mellom ulike kulturelle koder for å tilpasse sin atferd til den sosiokulturelle settingen (Oppedal, 2006). På denne måten kan flerkulturalitet åpenbart betraktes som en ressurs.

#### *Utvikling av kulturkompetanse*

Etnisk kultur preger sosialiseringen i spedbarnsalder og tidlig barndom. I denne fasen er ervervelse av etnisk kulturkompetanse og lojalitet til tradisjonelle familieverdier essensielt for samhørighet med ens gruppe, noe som bidrar til psykologisk trygghet, følelse av kontinuitet og selvtillit (Jasinskaja-Lahti & Liebkind, 2001). Basert på disse tidlige erfaringene starter barnet å etablere representasjoner av selvet i relasjon til andre, som kan dreie seg om tilknytning, preferanse for avstand/nærhet, sensitivitet for andres følelser og måter å snakke sammen på. Andre arenaer, som for eksempel barnehage og skole, ser ut til å være viktigere i tilegnelsen av norsk kulturkompetanse. Siden omgang med venner, skolegang og deltakelse i fritidsaktiviteter er arenaer der majoritetskulturen i større grad styrer interaksjonen (Sam & Oppedal, 2002), er ungdommen en tid da kompetanse innenfor majoritetskulturen har mulighet til å ekspandere i betydelig grad. For å bli akseptert og anerkjent som en del av storsamfunnet blir det i løpet av ungdomsårene stadig viktigere å kunne delta på en god måte i den sosiokulturelle settingen som det norske samfunn representerer. I denne sammenheng er kulturkompetanse essensielt. Da utviklingen av kulturkompetanse skjer via mellommenneskelig samhandling (Masgoret & Ward, 2006) har det stor betydning at flerkulturelle ungdommer har mulighet til å omgås etnisk norske jevnaldrende. Nære

vennskap med medlemmer av majoritetskulturen har særlig vist seg å fremme kulturell læring (Ward et al., 2001).

Kulturell identitet og kulturkompetanse har vært identifisert som viktige ressurser og kan således ses som beskyttende faktorer mot psykiske vansker (Roberts et al., 1999; Sam et al., 2006; Oppedal, 2003). I tillegg til spesifikke utfordringer ved å vokse opp i to kulturer, innebærer ungdomsalderen en rekke universelle oppgaver som skal håndteres. Hvis utfordringene overgår ens ressurser, øker risikoen for psykiske problemer.

### **Psykisk helse**

Det har vært vanlig å forstå psykiske vansker ut fra et stress-sårbarhetsperspektiv, der ytre stressorer virker inn på personlige sårbarheter (Lazarus & Folkman, 1984). Dette har også vært tilfellet i mye av akkulturasjonsforskningen, der flerkulturalitet ofte har vært betraktet som en risikofaktor. Med et slikt syn risikerer man å miste av syne individets aktive rolle i egen utvikling. Et agentisk perspektiv innebærer at individer har mulighet til å bruke tilgjengelige ressurser for å fremme positiv utvikling. I forlengelse av dette fokuserer vi i denne studien på ressurser som ligger i akkulturasjonsprosessen, nemlig kulturell kompetanse og tilhørighet. Et ressursorientert fokus er i tråd med rådende definisjon av psykisk helse (World Health Organization [WHO], 2001), som inkluderer positive aspekter som mental og sosial velvære, og ikke kun fravær av lidelse.

I ungdomsalderen ser man en økning av psykiske vansker, og ungdom opplever flere hendelser som emosjonelt negative enn yngre barn (Larson & Ham, 1993). For ungdom med etnisk minoritetsbakgrunn kan akkulturasjonsprosessen innebære en ekstra belastning (Sam, 1991; 1994). Imidlertid viser flere studier at ungdom med minoritetsbakgrunn rapporterer vel så god psykisk helse som majoritetsungdom (Fuligni, 1998; Sam & Berry, 1995; Sam et al., 2006). Dette tyder på at flertallet har ressurser til å møte de krav som akkulturasjonsprosessen og ungdomsalderens utviklingsoppgaver medfører.

Self-efficacy (Bandura, 1977) betegner en form for mestringsforventning som har vist seg å beskytte mot psykiske vansker. Det har vært vanlig å se mestringsforventning som en prediktor (Bandura, 1997), eventuelt som en medierende faktor mellom risiko og utfall (Syversen & Nasir, 2006), men i denne studien har vi valgt å betrakte mestringsforventning som et aspekt ved psykisk helse. Dermed brukes mestringsforventning som utfallsvariabel. Dette da mestringsforventning kan være en buffer mot senere psykiske vansker som på måletidspunktet ennå ikke har manifestert seg. At høy grad av mestringsforventning er en beskyttelsesfaktor i møte med belastende opplevelser, er vist tidligere (Jerusalem &

Schwarzer, 1992). En sterk forventning om at man kan mestre vanskeligheter som kommer, kan gjøre at senere belastninger får mindre utslag på psykisk helse. At mestringsforventning kan påvirke senere psykisk helse er i tråd med Kavanaghs' (1992) modell, der han viser at mestringsforventning både kan påvirkes av og påvirke emosjonelle tilstander og prestasjoner. Mestringsforventning har vært utforsket som utfallsvariabel tidligere, både som aspekt ved prestasjon (Solberg, Laberg, Johnsen & Eid, 2005) og som aspekt ved tilpasning (Iqbal & Syversen, 2003).

I tillegg til mestringsforventning inkluderes her depressive symptomer og atferdsproblemer, noe som samsvarer med en vanlig oppdeling av tilpasningsvansker i internaliserende og eksternaliserende problemer. Forskning har vist at emosjonelle vansker er mer utbredt hos jenter, mens gutter oftere viser atferdsproblemer (Storvoll, Wichstrøm & Pape, 2003). Imidlertid er det mindre konsistente funn hva gjelder kjønnsforskjeller hos ungdom med etnisk minoritetsbakgrunn (Muyeed, 2006; Oppedal & Røysamb, 2004; Torgersen, 2001). Selv om det er vanlig å skille mellom internaliserende og eksternaliserende symptomer, opptrer de ofte sammen (Felton & Mezzacappa, 2002; Harrington, 2002) og kan innebære nedsatt fungering i forhold til familie, venner og skole. Slike tilpasningsproblemer i ungdomsalderen innebærer også økt risiko for senere psykiske lidelser (Felton & Mezzacappa, 2002; Harrington, 2002).

### ***Depressive symptomer***

Depresjon er en av de hyppigst forekommende lidelser i verden og innebærer stor personlig og sosial belastning (WHO, 2001). Depresjon er en klinisk diagnose som kjennetegnes av nedtrykthet, nedsatt lyst eller interesse, mangel på energi, nedsatt selvtillit, skyldfølelse, konsentrasjonsvansker, søvnforstyrrelser, mangel på matlyst og, i alvorlige tilfeller, tanker og planer om suicid (WHO, 2003). Dette skilles fra depressivt stemningsleie, en subklinisk tilstand som er langt vanligere å inkludere i forskning på ikke-kliniske utvalg (Petersen, Compas, Brooks-Gunn, Stemmler, Ey & Grant, 1993). Hos barn og unge kan symptombildet se noe annerledes ut enn kliniske beskrivelser av depresjon hos voksne, blant annet gjennom at irritabilitet og økt risikoatferd er sentrale faktorer (Lagges & Dunn, 2003). Et slikt symptombylle, i kombinasjon med at humørsvingninger anses normalt i ungdomsalderen, gjør at depresjon hos unge iblant overses, noe som kan få alvorlige konsekvenser for individets psykiske helse.

Det finnes mange årsaksforklaringer til depresjon og faktorer som tenkes å bidra er genetikk, dysregulering av spesifikke nevrotransmittere, læring og modellering, aversive

livshendelser og negative persepsjoner av en selv og omverdenen (Areán & Chatav, 2003). Hos ungdom er de mest demonstrerte risikofaktorene manglende sosial støtte (Galambos, Leadbeater & Barker, 2003; Huurre, Eerola, Ratikonen & Aro, 2007), lav selvtillit, dårlig hjemmemiljø, lovovertrедelser, følelse av å gjøre det dårlig i skolen, fravær av nære venner (Pelkonen, Marttunen & Aro, 2003) og barndomstraume (Larsen & Helweg-Larsen, 2005). Mest sannsynlig forårsakes hver depresjon av et unikt interaksjonsmønster av ulike risikofaktorer. Samlet sett viser forskningen at ungdommers opplevelse av psykososialt velvære predikerer senere psykisk helse (Pelkonen et al., 2003). I ungdomsalderen er psykososialt velvære i stor grad knyttet til skolen. Studier viser at de største belastningene hos ungdom er forbundet med problemer i relasjon til skolen og i relasjon til venner (Oppedal & Røysamb, 2004; Rudolph & Hammen, 1999). Hos minoritetsungdom har skoleproblemer og manglende støtte fra klassekamerater særlig vist seg å være en risiko for psykiske vansker (Oppedal & Røysamb, 2004). En studie av Haavet, Dalen og Straand (2005) viste at andelen elever med depressive symptomer varierte betraktelig mellom ungdomsskolene i Oslo, noe som ble assosiert med forskjeller i den sosiale konteksten som skolen representerer. Oppedal, Røysamb og Heyerdahl (2005), som benyttet det samme datamaterialet, fant imidlertid ikke tilsvarende forskjeller når de kun så på minoritets elever.

Hos barn er det ikke uttalte kjønnsforskjeller i depresjon, men rundt 12-14 års alder øker kjønnsforskjellene kraftig og jenter er en mer utsatt gruppe (Galambos et al., 2003; Wade, Cairney & Pevalin, 2002). Økningen i kjønnsforskjeller er mest sannsynlig et komplekst samspill av biologiske, psykologiske og sosiale faktorer (Ge, Conger & Elder, 2001; Petersen et al., 1993). En norsk studie tyder på en nesten lineær sammenheng mellom alder og depresjon, med start i 20-årsalderen (Stordal, Mykletun & Dahl, 2003). I ungdomsalderen er dog depressive symptomer mer utbredt enn i barndom og voksen alder (Millstein & Litt, 1990). Hormonelle og endokrine endringer i puberteten, viktige forandringer i det sosiale miljøet samt endringer i rolleforventninger, selvbilde og sosiale systemer tenkes å bidra til den økte insidensen i ungdomsårene (Millstein & Litt, 1990). Forskning indikerer at alderen for førstegangsdepresjon har sunket i senere tid (American Psychiatric Association [APA], 2000; Sund, Larsson & Wichstrøm, 2003) og at emosjonelle problemer er mer utbredt i ungdomsalderen i dag enn for 15 år siden (Collishaw, Maughan, Goodman & Pickles, 2004; Wichstrøm, 2007).

Depressivt stemningsleie er ingen klinisk diagnose, men en tilstand som varierer langs et kontinuum. Forskning tyder på at også depresjon bør ses som et dimensjonalt fenomen, der den personlige og sosiale belastningen ved depressive symptomer ikke er avhengig av at man

kommer over diagnostisk terskel (Hankin & Abela, 2005; Lewinsohn, Solomon, Seeley & Zeiss, 2000). Studier viser at gjennomsnittlig 35 % av ungdommer rapporterer å ha opplevd depressive symptomer de siste seks måneder (Petersen et al., 1993). Det er viktig å ikke bortforklare den høye andelen med at ungdomstiden er en stressende periode, da depressivt stemningsleie i ungdomsalderen er en risikofaktor for senere depresjon (Canals, Domènech-Llaberie, Fernández-Ballart & Martí-Henneberg, 2002; Pelkonen et al., 2003; Petersen et al., 1993). Samlet er forskningsresultater entydige – subkliniske emosjonelle vansker er en risikofaktor for senere depresjon. I tillegg reduseres nivået av psykologisk fungering som en direkte funksjon av antall depressive symptomer (Lewinsohn, Rohde & Seeley, 1998; Lewinsohn et al., 2000).

Studier av depressivt stemningsleie hos etniske minoriteter har vist motstridende resultater (Petersen et al., 1993). I Norge tyder noen funn på høyere nivå av depressive symptomer hos minoritetsungdom enn hos etnisk norske ungdommer (Sam, 1994; Torgersen, 2005; Øia, 2000). Andre studier tyder på at flerkulturelle ungdommer har minst like god tilpasning som ungdommer fra majoritetskulturen (Sam & Virta, 2003; Sam et al., 2006). Det er dog viktig å merke seg at det i forskning er store variasjoner mellom etniske grupper, generasjonsstatus og kjønn, noe som gjør at man ikke kan konkludere at etnisk minoritetsungdom generelt har bedre eller dårligere psykisk helse enn ungdom med majoritetsbakgrunn.

### ***Atferdsproblemer***

Mistilpasning i ungdomsårene kan manifesteres som atferdsproblemer og i ytterste konsekvens kan atferdsproblemer være en forløper for senere kriminell atferd (APA, 2000). I mindre skala representerer atferdsproblemer et normbrudd som kan få negative konsekvenser for individet og omgivelsene. De negative konsekvensene for individet består ofte av represalier fra andre, noe som kan bidra til ytterligere sosiale vansker. Atferdsproblemer kan ses som et kontinuerlig fenomen som er mer eller mindre til stede hos alle (Torgersen, 2005), og bør dermed skilles fra den kliniske diagnosen atferdsforstyrrelse. I denne studien brukes et mål på mildere atferdsavvik som forekommer i en skolekontekst.

Årsaksforklarende modeller har stort sett fokusert på alvorlige atferdsforstyrrelser og antisosialitet. Disse postulerer genetikk, ubalanse i det autonome nervesystemet, lav eksekutiv fungering, misbruk i barndommen, lav sosioøkonomisk status og konfliktfylt familieklima med lite involvering i barnets utvikling som faktorer som bidrar til atferdsavvik (Earls & Mezzacappa, 2002; Loeber, Green, Keenan & Lahey, 1995). Det er imidlertid viktig å huske

på at mildere atferdsavvik i ungdomsalderen ikke er uvanlig og kan være uttrykk for ulike underliggende faktorer. I 1994 var prevalensen på atferdsproblemer hos ungdom i Oslo 10,7 % for gutter og 1,7 % for jenter (Wichstrøm, 1994). Studier viser en markant økning av atferdsvansker de siste 25 årene, noe som gjelder for både gutter og jenter, i alle typer familier og på tvers av sosioøkonomisk status (Collishaw et al., 2004). Slike funn tyder på at samfunnets organisering påvirker problematikken. Innenfor et akkulturasjonsperspektiv, har Ward et al. (2001) trukket et skille mellom psykologisk og sosiokulturell tilpasning. Mangel på sosiokulturell tilpasning kan eksempelvis manifesteres som atferdsproblemer. For ungdom er skolen en arena der mangel på slik tilpasning ofte blir tydelig (Rutter, Yule, Norton & Bagley, 1975).

Både når det gjelder majoritets- og minoritetsungdom, forekommer atferdsvansker oftere hos gutter enn hos jenter (Torgersen, 2005), men studier tyder på at kjønnsforskjellen først og fremst gjelder for former der aggresjon uttrykkes åpent. For mer skjulte typer av atferdsvansker, som for eksempel å trekke seg bort fra situasjoner med voksenkontroll, er kjønnsfordelingen mer lik (Storvoll et al., 2003).

Som nevnt forekommer atferdsvansker og depresjon ofte sammen hos barn og unge (Felton & Mezzacappa, 2002; Harrington, 2002) og komorbiditeten når sin topp i midten av ungdomsårene (Loeber, Russo, Stouthamer-Loeber & Lahey, 1994). Noen mener at depressivitet hører til symptombildet ved atferdsvansker. Alternativt kan atferdsproblematikk bidra til depresjon, da denne type atferd øker risikoen for negative reaksjoner fra jevnaldrende og voksne (Harrington, 2002). Wolff og Ollendick (2006) har foreslått en modell der flere ulike utviklingsforløp kan føre til en komorbid tilstand av atferdsvansker og depresjon.

Studier fra USA har indikert at ungdom med minoritetsbakgrunn er overrepresentert hva gjelder atferdsvansker, sammenlignet med majoritetsungdom (Dornbusch, Erichson, Laird & Wong, 2001). I en studie hvor en rekke europeiske land deltok, fant Junger-Tas, Terlouw og Klein (1994) derimot, i hovedsak ingen forskjeller, eller at ungdommer med minoritetsbakgrunn var underrepresentert. En norsk studie viste at norskfødte barn av innvandrereforeldre rapporterte høyere grad av atferdsproblemer enn både førstegenerasjonsinnvandrere og etnisk norske ungdommer (Øia, 2000). Andre funn viser at det kun er i alvorligere antisosiale handlinger at minoritetsungdom er overrepresentert og at de har mindre grad av mildere atferdsvansker enn etnisk norske ungdommer (Torgersen, 2005). Samlet sett viser funnene at det ikke er konsistente forskjeller mellom majoritets- og minoritetsungdom hva gjelder atferdsvansker.

Atferdsvansker innebærer en stor belastning, både for ungdommen selv og for omgivelsene, og er relatert til høyt alkoholkonsum, røyking, bruk av illegale rusmidler, symptomer på depresjon og angst samt suicidalatferd (Storvoll et al., 2003). Jo tidligere atferdsvansker manifesterer seg hos barn og ungdommer, desto dårligere er prognosen (Kotler & McMahon, 2005). For å snu en potensielt negativ utvikling er det derfor viktig å tidlig identifisere individer med atferdsproblemer.

### ***Mestringsforventning***

Et agentisk syn på menneskelig utvikling gir individer en proaktiv rolle i egen tilpasning og skiller seg dermed fra stress-sårbarhetsperspektivet (Bandura, 1997). Mennesker både skaper og skapes av sosiale systemer, hvilket innebærer at individer gjennom sin agens er en integrert del av den sosiokulturelle konteksten (Bandura, 2006a). Adaptiv håndtering av utfordringer i ungdomsalderen avhenger av troen på at man selv kan bidra til å oppnå det man ønsker. Begrepet self-efficacy, her kalt mestringsforventning, refererer til denne troen på at man, ved hjelp av sine kapasiteter, kan organisere og utføre de handlinger som kreves for å nå de målene man har satt seg (Bandura, 1997). Røysamb (1997) har hevdet at mestringsforventning skiller seg fra optimisme nettopp gjennom det agensperspektivet som førstnevnte innebærer. Optimisme kan sies å være positive forventninger om utfall, uansett kilden til utfallet, mens mestringsforventning refererer til en tro på at ens egen innsats er det som betinger utfallet. Mestringsforventning blir ofte ansett som et domenespesifikt fenomen (Bandura, 1997), men flere forskere har sett på effekter av generell mestringsforventning som referer til en global tillit til egen mestring, uansett oppgave eller situasjon (Jerusalem & Schwarzer, 1992; Luszczynska, Gutiérrez-Doña & Schwarzer, 2005; Schwarzer, 1993).

I forskning der mestringsforventning har vært brukt som prediktor, har man funnet en positiv sammenheng med motivasjon, måloppnåelse (Bandura, 2006a), velvære (Tong & Song, 2004) og livskvalitet (Leganger, Kraft & Røysamb, 2000).

I følge Bandura (1997) er skolen med på å kultivere ungdommers mestringsforventning. Karakteristika ved lokalsamfunnet, skolen og klasserommet påvirker elevers prestasjon og deres forventning om mestring (Williams, 1998). Mestringsforventning påvirker i sin tur ungdommers utvikling og emosjonelle velvære (Bandura, 1997). Dog er mestringsforventning ikke alltid knyttet til adaptive utfall. Røysamb (1997) fant for eksempel at mestringsforventning også kunne fremme risikoatferd, via en spesifikk forventning om å mestre oppgaver som innebar risiko.

Det er ikke uvanlig å overestimere egne ferdigheter, og dette bør ses som en adaptiv feilbedømmelse heller enn en kognitiv skjevhet (Bandura, 1995). Forskning på sosial sammenligning tyder på at flertallet ser seg selv som bedre enn gjennomsnittet, så sant oppgaven de vurderer ikke anses som vanskelig (Larrick, Burson & Soll, 2007). Optimistiske estimer tenkes å være positivt, blant annet gjennom økt innsats og utholdenhet som fremmer gjennomføring av utfordrende oppgaver (Agnew & Jones, 1988; Bandura, 1997). Klassen (2006) fant imidlertid at overestimering av egne evner hos elever med lærevansker ikke førte til bedre prestasjon. Tvert imot førte deres overdrevne mestringsforventning til mindre forberedelser og mangel på bevissthet rundt egne styrker og svakheter. Kruger og Dunning (1999) mener at dette ikke kun gjelder elever med lærevansker. De hevder at de ferdighetene man trenger for å bli kompetent innenfor et domene, de trenger man også for å evaluere sin kompetanse innefor det samme domenet. Hvis man ser kulturkompetanse som en form for kulturell mestring kan illusorisk kompetanse/inkompetanse være relevante begreper for akkulturasjonsutvikling i ungdomsalderen. Man kan spørre seg om høy opplevd kulturkompetanse er bra, uansett prestasjon.

Forskningen er ikke entydig vedrørende kjønnsforskjeller i generell mestringsforventning - noen studier tyder på at det ikke er forskjeller (Tong & Song, 2004), mens andre viser at jenter har lavere forventning om egen mestring (Iqbal & Syversen, 2003). Uansett ser det ut til at individer med lav sosioøkonomisk status, har mindre forventning om egen mestring (Iqbal & Syversen, 2003; Tong & Song, 2004). Generelt tyder studier på lite nivåforskjeller i mestringsforventning mellom majoritets- og minoritetsungdom (Dalgard, Thapa, Hauff, McCubbin & Syed, 2006; Iqbal & Syversen, 2003). Mestringsforventning kan mistolkes som et begrep med størst relevans innenfor individualistiske samfunn, da det involverer selvrefererende prosesser. Bandura (1997) hevder dog at begrepet er like viktig innenfor kollektivistiske rammer og Oettingen (1995) tilføyer at fordelene av sterk tro på egen mestring kan ses som et universelt psykologisk fenomen. Forskning viser god krysskulturell generaliserbarhet av begrepet (Bandura, 2006b), dets forventede sammenhenger med andre variabler (Luszczynska et al., 2005) og begrepets funksjonelle egenskaper, det vil si at høyere mestringsforventning er relatert til bedre prestasjon (Bong, 2001).

### **Akkulturasjon og psykisk helse hos minoritetsungdom i en flerkulturell kontekst**

Mye av akkulturasjonsforskningen har sett akkulturasjon først og fremst som en risikofaktor for psykiske vansker. Sam (1991) konkluderte med at psykologisk fungering hos unge med etnisk minoritetsbakgrunn ikke var tilfredsstillende, og studier har vist at



minoritetsungdom har høye nivåer av depressive symptomer (Sam, 1994; Øia, 2000), engstelse (Sam, 1991), somatiske symptomer (Sam, 1994), og er overrepresentert i voldskriminalitet (Torgersen, 2005). Disse studiene gir imidlertid ikke et dekkende bilde av den psykiske helsen til etnisk minoritetsungdom – mange studier rapporterer også at ungdom med minoritetsbakgrunn har like god, eller bedre psykisk helse enn ungdom med majoritetsbakgrunn (Fuligni, 1998; Oppedal et al., 2005; Sam et al., 2006). En sterk følelse av kulturell identitet (Phinney, Kantu & Kurtz, 1997; Roberts et al., 1999) og kulturkompetanse (Oppedal & Røysamb, 2007; Oppedal, Røysamb & Sam, 2004) kan ses som ressurser som beskytter mot psykiske vansker hos minoritetsungdom.

Etnisk identitet har i flere studier vist seg å være knyttet til god psykisk helse (Phinney, 1992; Phinney et al., 1997; Sam, 2000), mens funn knyttet til nasjonal identitet er noe mer sprikende (Phinney & Devich-Navarro, 1997; Sam et al., 2006). Det kan synes som om en kombinasjon av sterk etnisk og sterk nasjonal identitet best fremmer psykologisk og sosiokulturell tilpasning (Sam et al., 2006; Sánchez & Fernández, 1993).

Kulturkompetanse har vist seg å ha en positiv effekt på psykisk helse som medieres av sosial støtte og selvtillit. Oppedal et al. (2005) har vist at etnisk kulturkompetanse fremmer sosial støtte fra familien, mens norsk kulturkompetanse fremmer sosial støtte fra norske nettverk. Mens etnisk kulturkompetanse er noe som i stor grad utvikles innenfor familien og andre etniske nettverk (Oppedal, 2006), er kontakt med, og positive relasjoner til, medlemmer av majoritetssamfunnet nødvendig for å erverve seg norsk kulturkompetanse (Ward et al., 2001). Dette da slike ferdigheter først og fremst dreier seg om kommunikasjon og som nevnt ikke så lett kan læres bort på en eksplisitt måte. Ungdomsalderen innebærer nye muligheter for tilegnelse av norsk kulturkompetanse, for eksempel gjennom større deltagelse på offentlige arenaer og nye venner. Hva skjer når kontakten med majoritetskulturen begrenses – når ungdom med minoritetsbakgrunn nesten utelukkende omgås andre minoritetsungdommer?

Nguyen (2006) har påpekt viktigheten av å ta konteksten i betraktning når man studerer akkulturasjon. Hun hevder at mange studier fokuserer på utfall av akkulturasjonsprosessen, mens få studerer hvilke mekanismer som ligger bak slike utfall. De mange kontrasterende funnene i dette forskningsfeltet kan altså bunne i manglende fokus på medierende og modererende faktorer. Den lokale konteksten akkulturasjonen foregår i er én slik faktor. Mens forskere lenge har anerkjent viktigheten av kontekstens betydning (Berry, 1997; Liebkind, 2006; Phinney, 1990), er det først i de senere år at man har begynt å inkorporere kontekst som en aktiv moderator i empiriske undersøkelser (Berry et al., 2006; Birman, Trickett &

Buchanan, 2005; Juang, Nguyen & Lin, 2006; Kvernmo & Heyerdahl, 2003; Schnittker, 2002; Umaña-Taylor, 2004). Disse studiene har vist at den etniske sammensetningen av lokalmiljøet har betydning for både kulturell identitet og identitetens relasjon til psykososial tilpasning. Schnittker (2002) konkluderer med at integrasjon ikke nødvendigvis gir best tilpasning hvis lokalsamfunnet er etnisk homogent, men at en monokulturell tilnærming da kan være mer gunstig. I tråd med dette fant Juang et al. (2006) at etnisk identitet hos minoritetsungdom i USA i større grad var relatert til positiv fungering i etnisk konsentrerte områder enn i hovedsakelig hvite områder. I en annen amerikansk studie ble det funnet at den nasjonale identiteten var sterkere hos minoritetsungdom som bodde i lokalsamfunn representert av både majoritets- og minoritetsbefolkning. Dog var relasjonen mellom nasjonal identitet og skoletilpasning sterkere i et miljø som i hovedsak bestod av etniske minoriteter. (Birman et al., 2005). Både Juang et al. (2006) og Birman et al. (2005) fant at den etniske identiteten var sterk uansett kontekst. I studier av samer og kvener i Norge derimot, har den etniske sammensetningen i lokalmiljøet vist seg å ha betydning for graden av etnisk identitet (Kvernmo & Heyerdahl, 2003).

I studiene referert over, har man operasjonalisert kontekst som etnisk sammensetning i nærmiljøet. Her tar vi for oss en mer proksimal kontekst. Vi undersøker betydningen av etnisk sammensetning på skolen, og operasjonaliserer kontekst som andel minoritets elever på skolen. Den ene skolen i denne studien har ca 90 % elever med minoritetsbakgrunn mens den andre har ca 60 %. De refereres som henholdsvis den konsentrerte konteksten og den balanserte konteksten. Begrepene er valgt med tanke på den høye konsentrasjonen av etniske minoritets elever i forhold til majoritets elever på førstnevnte skole, og den mer balanserte sammensetningen av majoritets- og minoritets elever på sistnevnte.

Utenfor hjemmet er skolen det stedet der ungdom tilbringer mest tid, og der de både møter og løser utviklingsrelaterte oppgaver (Eccles, 2004). Skolen påvirker ikke kun ungdoms akademiske utvikling, men også deres selvforståelse, emosjonelle tilpasning og sosiale relasjoner (Rutter, Maughan, Mortimore & Ouston, 1979). Majoritetskulturens verdigrunnlag ligger nedfelt i skolen som institusjon, noe som innebærer at minoritetsungdom her møter verdier som kan være i konflikt med familiens holdninger. Samtidig kan det å integrere ulike kulturelle verdiprofiler og samhandlingsmønstre bidra til å gjøre individer mer tilpasningsdyktige, fleksible og empatiske (Ramirez, i Oppedal, 2006, s. 101). Da er det imidlertid av stor betydning at man danner positive relasjoner til medlemmer av den andre kulturen, og i ungdomstiden er relasjoner til jevnaldrende særlig viktig (Berndt, 1979; Coleman, 1978; Coleman & Hendry, 1990).

I denne studien undersøker vi akkulturasjon og psykisk helse hos ungdom med minoritetsbakgrunn i Oslo. Videre spør vi hvordan skolens etniske sammensetning påvirker akkulturasjonsprosessen hos disse ungdommene og om denne kontekstuelle variasjonen modererer sammenhengen mellom akkulturasjon og psykisk helse. Da studien, i tillegg til tversnittsanalyser, inkluderer longitudinelle analyser, har vi også mulighet til å utforske prediktive effekter av akkulturasjonsvariabler på psykisk helse.

## Problemstillinger

1. Hvor god psykisk helse (målt ved depressive symptomer, atferdsproblemer og mestringsforventning) har minoritetsungdom på flerkulturelle skoler?
  - a. Påvirker sosiokulturell kontekst, her skolens etniske sammensetning, nivået av depressive symptomer, atferdsproblemer og mestringsforventning?
2. Hvilket nivå av kulturell identitet og kulturkompetanse har minoritetsungdom på flerkulturelle skoler?
  - a. Påvirker sosiokulturell kontekst nivået av kulturell identitet og kulturkompetanse?
3. Er det sammenheng mellom kulturell identitet og kulturkompetanse på den ene siden og depressive symptomer, atferdsproblemer og mestringsforventning på den andre siden?
  - a. Modererer sosiokulturell kontekst sammenhengen mellom akkulturasjonsvariabler og psykisk helse?
4. Predikerer kulturell identitet og/eller kulturkompetanse ved T1 psykisk helse ved T2?
  - a. Modererer sosiokulturell kontekst eventuelle prediktive effekter av akkulturasjonsvariabler på psykisk helse?

## METODE

### Bakgrunn for studien

Studien er del av et større prosjekt, UngKul – Ungdom, Kultur og Mestring, ved Folkehelseinstituttets Divisjon for Psykisk Helse. UngKul følger barn i Bergen og Oslo med ulik etnisk bakgrunn, fra de er 10 år og frem til de er ferdige med videregående skole. Prosjektet omfatter tre informantgrupper; 4000 familier med barn mellom 10 og 12 år, en gruppe enslige mindreårige asylsøkere og elever fra to ungdomsskoler i Oslo. Hensikten er å undersøke betydningen av migrasjon og flerkulturalitet i barn og ungdoms utvikling, og studere hvordan ulike faktorer påvirker utviklingsforløp fra risiko til resiliens, eller fra risiko til psykiske problemer.

Skole Ungkul er et av delprosjektene i UngKul og henter data fra to flerkulturelle ungdomsskoler i Oslo. De overordnede målsetningene i Skole UngKul er å få kunnskap om betydningen av skolens sosiokulturelle miljø for ungdommenes psykiske helse og trivsel, samt kunnskap om utvikling av mestring og kulturkompetanse hos ungdom med ulik etnisk bakgrunn.

Skole UngKul startet som en pilotstudie for utforsking av skalaer. De to skolene i studien utgjør et bekvemmelighetsutvalg, basert på frivillighet, og ble invitert grunnet høy minoritetsandel i elevpopulasjonen. Studien gjennomføres en gang i året og følger elever fra skoleåret 2005/2006 til de går ut av ungdomsskolen. For at skolene skal ha utbytte av deltakelse i prosjektet blir de tilbudt tilbakemelding om resultater fra studien. Slik tilbakemelding vil eventuelt kunne brukes i arbeid for å fremme det psykososiale miljøet på skolen.

### Prosedyre

Før datainnsamling ble rektorer og lærere invitert til et møte, der prosjektmål og gjennomføring ble diskutert. Skolene mottok brosjyrer om UngKul på åtte ulike språk – norsk, engelsk, arabisk, hindi, kurdisk, tamil, tyrkisk og somali. Under første datainnsamling, februar 2006, responderte elevene skriftlig på papirspørreskjemaer. Under andre datainnsamling, november 2006, ble det benyttet elektroniske spørreskjemaer der elevene responderte på pc. Elevene besvarte spørreskjemaet i løpet av to skoletimer. Et mindretall, som ikke ble ferdige i løpet av oppsatt tid, fikk tilbud om mer tid. Det var innlagt pause i utfyllingen. Assistenten fra Ungkul var til stede under utfyllingen og var behjelpelige ved spørsmål fra elevene.

Basert på elevenes svar ble det utarbeidet klassehelseprofiler, som ble presentert for alle klassene. En slik profil er en analyse av forhold ved læringsmiljøet som har betydning for elevenes mestring og trivsel, som for eksempel samspillet i klassen, støtte fra lærerne og problemer med skolearbeidet. Elever og lærere deltok i dialog rundt resultatene, noe som ga verdifull informasjon om deltakernes refleksjoner rundt sentrale begreper i studien. Erfaringsvis kan slik tilbakemelding øke motivasjonen for deltakelse i senere undersøkelser (Oppedal, 2003).

### **Forskningsetiske hensyn**

I forkant av studien fikk alle elever utdelt et samtykkeskjema som skulle underskrives av elevens foresatte eller – dersom vedkommende var over 15 år – eleven selv. Disse var oversatt til engelsk, arabisk, hindi, kurdisk, tamil, tyrkisk og somali.

Elevenes svar ble aidentifisert ved at hver elev fikk en kode som de brukte ved utfylling av spørreskjemaet. Elevenes navn ble ikke oppbevart sammen med informasjonen, men kunne kobles til koden ved hjelp av nøkkelfiler som ble oppbevart separat. Ved utfylling av de elektroniske skjemaene, var det ikke mulig å logge seg på igjen etter at man hadde logget seg av. På denne måten hindret man innsyn for uvedkommende, selv om skjemaene ble sendt via internett. Informasjonen som ble presentert ved gjennomgang av klassehelseprofilene kunne ikke spores til enkeltelever.

Prosjektet har konsesjon fra datatilsynet, er godkjent av forskningsetisk komité og gjennomført i samsvar med Helsinki-deklarasjonen (World Medical Assembly, 1964).

### **Utvalg**

Informantene er ungdom mellom 13 og 16 år, som ved første datainnsamling gikk i 8., 9. eller 10. klasse på to skoler i Oslo. Felles for de to skolene er at de har en høy andel elever med minoritetsbakgrunn. Den ene skolen ligger i et sentrumsnært område og har en minoritetsandel på ca 90 %. På den andre skolen, situert noe utenfor bykjernen, er andelen minoritets elever ca 60 %. Videre refereres disse skolene som henholdsvis den konsentrerte konteksten og den balanserte konteksten.

Ved første datainnsamling deltok totalt 556 elever i undersøkelsen; 209 fra den konsentrerte skolekonteksten og 347 fra den balanserte. Dette utgjorde en svarprosent på 82 %, noe som var tilnærmet likt på begge skoler. Av de som deltok fra den konsentrerte konteksten hadde 84 % minoritetsbakgrunn. Tilsvarende tall fra den balanserte konteksten var

57 %. Kjønnssfordelingen i det totale utvalget var 54 % jenter og 46 % gutter, og dette gjenspeiler kjønnssfordelingen på de to skolene.

Under andre datainnsamling fulgte vi opp elevene som da gikk i 9. og 10. klasse. Dette utvalget bestod av 387 elever, 144 fra skolen dominert av minoritets elever og 243 fra skolen med en mer balansert etnisk sammensetning, hvilket innebærer en svarprosent på 89 %. 271 elever hadde minoritetsbakgrunn, det vil si 89 % av informantene fra den konsentrerte konteksten og 59 % fra den balanserte. Kjønnssfordelingen var 57 % jenter og 43 % gutter. Dette gjenspeiler kjønnssfordelingen på skolen med en etnisk balansert elevpopulasjon, mens den andre skolen hadde en noe høyere andel jenter.

### ***Underutvalg***

Utvalget som benyttes i denne studien inkluderer alle elever med etnisk minoritetsbakgrunn, definert som elever med begge foreldre født i et annet land enn Norge. Oversikt over de ulike nasjonalitetene som er representert i studien, er presentert i Tabell 1 under.

*Tabell 1: Oversikt over nasjonaliteter*

<b>Nasjonalitet</b>	<b>Antall</b>	<b>Nasjonalitet</b>	<b>Antall</b>
Pakistan	134	Vietnam	19
Marokko	35	Libanon	16
Tyrkia	26	Iran	13
Somalia	24	Andre	86
Irak	20		

I tversnittanalysene brukes informasjon fra T1 (n= 373). 69 % (n=257) av elevene fra dette utvalget hadde bodd i Norge hele livet. De resterende hadde bodd her gjennomsnittlig 8 år (SD 4.3). Kjønnssfordelingen blant minoritets elevene skiller seg ikke fra det samlede utvalget.

Ved T2 deltok 271 elever med minoritetsbakgrunn. Noen elever hadde sluttet og noen nye kommet til, samtidig som tiende klasse hadde gått ut av ungdomsskolen. Av de 255 elevene som potensielt kunne følges opp longitudinelt fra T1, deltok 222 også ved T2. Disse utgjør utvalget i de longitudinelle analysene. Statistiske analyser viste ingen signifikante forskjeller i mål på psykisk helse mellom de som deltok ved både T1 og T2, og de som falt fra.

## Måleinstrumenter

Skalaene som er brukt i studien er presentert i Appendiks B.

### ***Kulturell identitet***

Etnisk og norsk identitet måles med en ni-ledds skala basert på *the Multigroup Ethnic Identity Measure* [MEIM], utviklet av Phinney (1992). Skalaen inneholder spørsmål om selvidentifisering, for eksempel; ”Jeg ser på meg selv som norsk”, ”Jeg ser på meg selv som pakistaner, vietnameser, chilener, iraner, somalier, annet...”, tilhørighet, for eksempel; ”Jeg føler jeg er en del av kulturen til pakistanere, vietnamesere, chilener, iranere, somaliere, annet...”, ”Jeg er glad for å være norsk” og holdning til å ivareta/lære om kulturelle tradisjoner, for eksempel; ”Det er viktig for meg å ivareta tradisjoner fra hjemlandet mitt”, ”Det er viktig for meg å lære om norske tradisjoner”. Skalaen inkluderer også et spørsmål om holdning til multikulturell interaksjon; ”Jeg liker å være sammen med folk fra andre land og kulturer”, som ikke ble inkludert i noen av de to subskalaene norsk/etnisk identitet. Skalaen har fire svaralternativer som varierer fra 1, helt uenig til 4, helt enig. Subskalaen for norsk identitet hadde høy indre reliabilitet ved begge målinger:  $\alpha = .76$  ved T1 og  $\alpha = .86$  ved T2. Det samme gjaldt subskalaen som måler etnisk identitet:  $\alpha = .77$  ved T1 og  $\alpha = .86$  ved T2.

### ***Kulturkompetanse***

Norsk og etnisk kulturkompetanse ble målt med en skala utviklet av Oppedal (2003; Oppedal & Røysamb, 2007), bestående av 9 spørsmål om norsk kulturkompetanse og tilsvarende om etnisk kulturkompetanse. To av spørsmålene dreier seg om språklig kompetanse og syv av spørsmålene om interpersonlige ferdigheter. Eksempler på spørsmål er ”Hvor lett er det for deg å snakke på norsk?” og ”Hvor lett er det for deg å føle at du har mye til felles med barn/ungdommer fra din kultur?”. Skalaen måler ungdommenes subjektive opplevelse av egne ferdigheter og ble besvart på en firepunkts Likert-skala som gikk fra 1, veldig vanskelig til 4, veldig lett. Begge subskalaene hadde god indre reliabilitet. Cronbachs Alpha for norsk kulturkompetanse var .84 ved T1 og .89 ved T2 – for etnisk kulturkompetanse .83 ved T1 og .86 ved T2.

### ***Depressive symptomer***

Depressive symptomer måles i spørreskjemaet med *the Center for Epidemiologic Studies Depression Scale* [CES-D], utviklet av Radloff (1977) for bruk i epidemiologiske studier av depressiv symptomatologi i den generelle befolkningen. CES-D er en 20-ledds skala, der



respondentene svarer på hvor ofte de, i løpet av den siste uken, har opplevd ulike symptomer. Svaralternativene varierte i denne studien fra 1, sjelden eller aldri til 4, mesteparten av tiden/hele tiden, men ble rekodet for å samsvare med standard skåringsprosedyre (Radloff, 1991). Totalskåren kan da variere fra 0-60, med en klinisk terskelverdi på  $\geq 17$ . Spørsmålene reflekterer ulike aspekter ved depresjon, som depressivt stemningsleie, skyldfølelse og verdiløshet, følelse av hjelpeløshet og håpløshet, psykomotorisk retardasjon, mangel på appetitt samt søvnvansker. CES-D har vært brukt i flere kryss-kulturelle studier av psykisk helse og har vist god indre konsistens i en rekke utvalg av varierende etnisitet og alder (Miller et al., 2002; Radloff, 1977). En norsk versjon av skalaen ble brukt i denne studien, oversatt av Lintvedt, Sørensen og Østvik (2006) og bearbeidet av Seglem (2007). Skalaen hadde høy indre reliabilitet, med  $\alpha = .90$  ved T1 og  $\alpha = .90$  ved T2.

### ***Atferdsproblemer på skolen***

Atferdsproblemer på skolen ble målt med fire ledd; Hvor ofte i løpet av det siste året har du... ”hatt voldsom krangel med lærer?”, ”blitt sendt ut av klasserommet?”, ”bannet til en lærer?”, ”blitt innkalt til rektor for noe galt du har gjort?”. Spørsmålene er hentet fra Olweus (1989) skala som måler antisosial atferd, og er tidligere brukt i norske studier (Grøtvedt & Gimmestad, 2002; Storvoll et al., 2003). Svaralternativene var: aldri, 1 gang, 2-5 ganger og mer enn 5 ganger. Chronbachs Alpha var .81 ved T1 og .85 ved T2, hvilket innebærer god indre konsistens.

### ***Mestringsforventning***

Mestringsforventning måles med seks spørsmål basert på Banduras begrep self-efficacy (1977). Skalaen er konstruert i samsvar med Banduras (2006b) anbefalinger og tapper et generelt resiliensaspekt ved mestringsforventning. Spørsmål som inkluderes er blant annet ”Hvor flink er du til å hindre at vanskelige problemer går inn på deg?” og ”Hvor flink er du til å unngå å bli motløs når ingenting av det du gjør hjelper?”. Alle ledd i skalaen hadde svaralternativer som varierte fra 1, ikke flink i det hele tatt til 4, ganske flink.

Skalaen hadde høy indre reliabilitet ved begge målinger:  $\alpha = .78$  ved T1 og  $\alpha = .83$  ved T2.

## **Statistikk**

Statistiske analyser ble gjennomført ved hjelp av statistikkprogrammet SPSS for Windows, versjon 14.0. Reliabilitetsanalyser ble brukt for å studere utvalgte skalaers indre

konsistens, uttrykt ved Chronbachs Alpha. Indeksskårer ble laget for alle inkluderte skalaer, der ubesvarte spørsmål ble erstattet med den enkeltes gjennomsnitt i skalaen, så sant minimum halvparten av spørsmålene var besvart.

Deskriptive data presenteres i form av gjennomsnitt og standardavvik. Gruppeforskjeller mellom gjennomsnitt ble utforsket med t-test. Korrelasjonsanalyser ble brukt for å studere bivariate sammenhenger mellom uavhengige og avhengige variabler, uttrykt gjennom Pearsons produkt-moment koeffisient.

Med regresjonsanalyse undersøkes den totale og unike effekten en eller flere uavhengige variabler har på den avhengige variabelen. I våre analyser ble regresjon brukt for å analysere direkte effekter av akkulturasjonsvariabler på psykisk helse, og for å identifisere signifikante forskjeller mellom korrelasjoner på de to skolene. For dette formålet ble det konstruert interaksjonsledd med variabelen skole og hver av de aktuelle prediktorene. Regresjonsanalyse ble også brukt for å utforske om uavhengige variabler på T1 predikerte utfallsvariabler målt på T2, kontrollert for de samme utfallsvariablene på T1.

For korrelasjons- og regresjonsanalyser ble en ny variabel konstruert som viser differansen mellom etnisk og norsk identitet.

Analyser ble utført for å sikre at påkrevde premisser for lineær regresjonsanalyse ikke ble brutt. Skalaene for depresjon og atferdsproblemer hadde ikke normalfordelte residualer og ble derfor også analysert logtransformert. Dette hadde dog ingen innvirkning på resultatene.

## **RESULTATER**

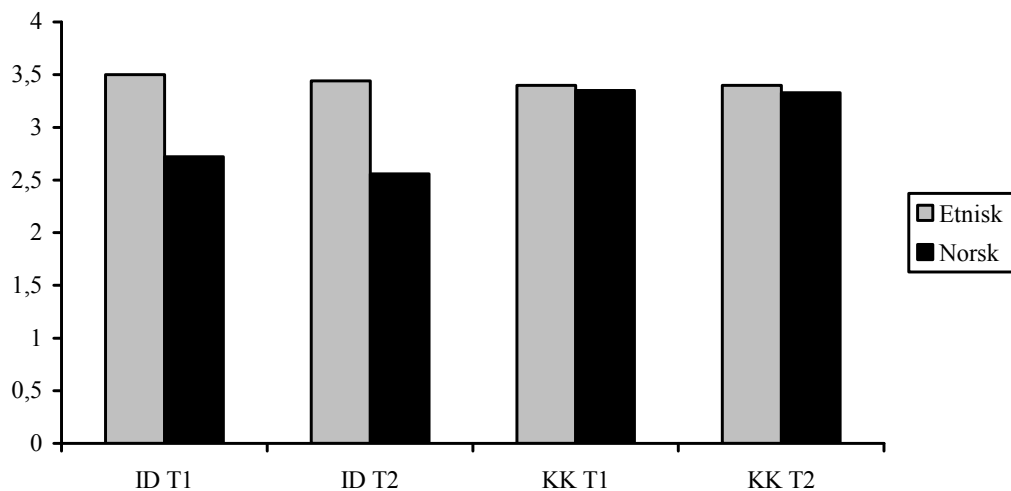
### **Deskriptiv informasjon**

Deskriptiv statistikk for det samlede utvalget er presentert i Tabell 2 under. Deskriptiv statistikk for hver enkelt skole, ved T1 og T2, er presentert i Tabell 3 i Appendiks A. Samlet sett viser funnene at gjennomsnittlig nivå av depressive symptomer ligger under klinisk terskelverdi. 31 % av elevene skårer over klinisk terskelverdi, noe som er tilnærmet likt på begge skoler. Elevene rapporterer gjennomsnittlig lite atferdsproblemer. 56 % har et gjennomsnitt på 1.00, hvilket innebærer at de ikke har deltatt i den type atferd som er beskrevet i spørreskjemaet i løpet av det siste året. Resultatene viser generelt høy mestringsforventning hos elevene. Det er ingen signifikante forskjeller i utfallsvariablene mellom skolene eller mellom T1 og T2.

Tabell 2: Selvrapportert identitet, kompetanse og psykisk helse.

		Tid 1	Tid 2
	Range	Gjennomsnitt (SD)	Gjennomsnitt (SD)
Etnisk identitet	1-4	3.50 (.63)	3.44 (.62)
Norsk identitet	1-4	2.72 (.76)	2.56 (.80)
Etnisk kulturkompetanse	1-4	3.40 (.50)	3.40 (.52)
Norsk kulturkompetanse	1-4	3.35 (.55)	3.33 (.61)
Mestringsforventning	1-4	3.00 (.58)	3.00 (.57)
Atferdsproblemer	1-4	1.31 (.55)	1.45 (.64)
Depressive symptomer	0-60	14.10 (10.22)	14.04 (10.88)

Elevene rapporterer høy etnisk identitet og en noe lavere norsk identitet, mens nivået på norsk og etnisk kulturkompetanse er relativt likt. Dette gjelder for begge skolene. Figur 4 illustrerer gjennomsnittlig nivå av kulturell identitet og kulturkompetanse ved T1 og T2.



ID = Identitet    KK = Kulturkompetanse

Figur 4: Gjennomsnitt – identitet og kulturkompetanse ved T1 og T2

## Korrelasjoner

### Samlet utvalg

Korrelasjonsmatrise for det samlede utvalget er presentert i Tabell 4 under. I det samlede utvalget vises en negativ korrelasjon mellom etnisk identitet og symptomer på depresjon, det

vil si at høyere etnisk identitet er assosiert med mindre depressive symptomer. Etnisk identitet korrelerer ikke signifikant med verken mestringsforventning eller atferdsproblemer. Norsk identitet korrelerer negativt med atferdsproblemer, men ikke med noen av de andre utfallsvariablene. Dette betyr at en høyere norsk identitet henger sammen med mindre atferdsproblemer. Høy etnisk identitet kombinert med lav norsk identitet er derimot knyttet til mer atferdsproblemer. Denne variabelen korrelerer ikke signifikant med verken mestringsforventning eller depressive symptomer.

Både etnisk og norsk kulturkompetanse korrelerer positivt med mestringsforventning og negativt med symptomer på depresjon, men har ingen signifikant sammenheng med atferdsproblemer.

Tabell 4: Korrelasjoner, samlet utvalg

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
1. Etnisk identitet	1							
2. Norsk identitet	.08	1						
3. Høy etnisk/lav norsk identitet	.61**	-.74**	1					
4. Etnisk kulturkompetanse	.23**	-.02	.16**	1				
5. Norsk kulturkompetanse	-.04	.20**	-.21**	.42**	1			
6. Mestringsforventning	.07	.11	-.03	.25**	.25**	1		
7. Atferdsproblemer	.04	-.20**	.18**	-.03	.01	-.09	1	
8. Depressive symptomer	-.17**	-.06	-.06	-.33**	-.29**	-.31**	.06	1

\* =  $p < .05$  \*\* =  $p < .01$

### Konsentrert kontekst

Korrelasjoner fra separate analyser for hver skole er presentert i Tabell 5 nedenfor. I den konsentrerte konteksten, der 90 % av elevene har etnisk minoritetsbakgrunn, korrelerer etnisk identitet negativt med depressive symptomer, det vil si at sterk etnisk identitet er positivt for psykisk helse. Verken mestringsforventning eller atferdsproblemer har signifikant sammenheng med etnisk identitet. Norsk identitet korrelerer negativt med atferdsproblemer, hvilket betyr at sterk norsk identitet bidrar positivt til skoletilpasning. Norsk identitet korrelerer ikke signifikant med de to andre utfallsvariablene. Variabelen som måler høy etnisk identitet kombinert med lav norsk identitet er positivt korrelert med atferdsproblemer. Denne

variabelen henger ikke signifikant sammen med mestringsforventning eller symptomer på depresjon. Alle sammenhenger mellom kulturell identitet og psykisk helse, forholder seg dermed likt i den konsentrerte konteksten som i det samlede utvalget.

Etnisk kulturkompetanse er knyttet til høyere grad av mestringsforventning og mindre depressive symptomer. Det er ingen signifikant sammenheng mellom etnisk kulturkompetanse og atferdsproblemer. I denne konteksten, der nesten ingen elever er etnisk norske, korrelerer norsk kulturkompetanse ikke signifikant med noen av utfallsvariablene.

### ***Balansert kontekst***

I den balanserte konteksten er etnisk identitet knyttet til mestringsforventning. Sammenhengen mellom etnisk identitet og depressive symptomer når imidlertid ikke signifikans her. Etnisk identitet har ingen sammenheng med atferdsproblemer, i motsetning til norsk identitet som korrelerer negativt med slike problemer. Det er ikke signifikante sammenhenger mellom norsk identitet og noen av de andre utfallsvariablene. Variabelen som måler høy etnisk identitet kombinert med lav norsk identitet henger ikke signifikant sammen med noen av målene på psykisk helse i denne konteksten.

Både etnisk og norsk kulturkompetanse er i denne konteksten, knyttet til høyere grad av mestringsforventning og mindre depressive symptomer. Dette skiller seg fra funnene i den konsentrerte konteksten, der norsk kulturkompetanse ikke var relatert til noen av utfallsvariablene.

Tabell 5: Korrelasjoner, separat for skoler

Konsentrert kontekst								
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
1. Etnisk identitet		-.01	.66**	.22**	-.12	.01	.08	-.21*
2. Norsk identitet	.17*		-.76**	.04	.17*	.10	-.24**	.03
3. Høy etnisk/lav norsk identitet	.56**	-.72**		.09	-.21**	-.06	.23**	-.14
4. Etnisk kulturkompetanse	.25**	-.08	.25**		.50**	.17*	.02	-.35**
5. Norsk kulturkompetanse	.03	.23**	-.20**	.33**		.16	.11	-.14
6. Mestringsforventning	.15*	.13	.00	.32**	.35**		-.11	-.07
7. Atferdsproblemer	.00	-.16*	.14	-.06	-.09	-.06		.14
8. Depressive symptomer	-.15	-.13	.00	-.32**	-.42**	-.46**	-.01	

\* =  $p < .05$  \*\* =  $p < .01$

#### Balansert kontekst

#### Skolekontekst som moderator

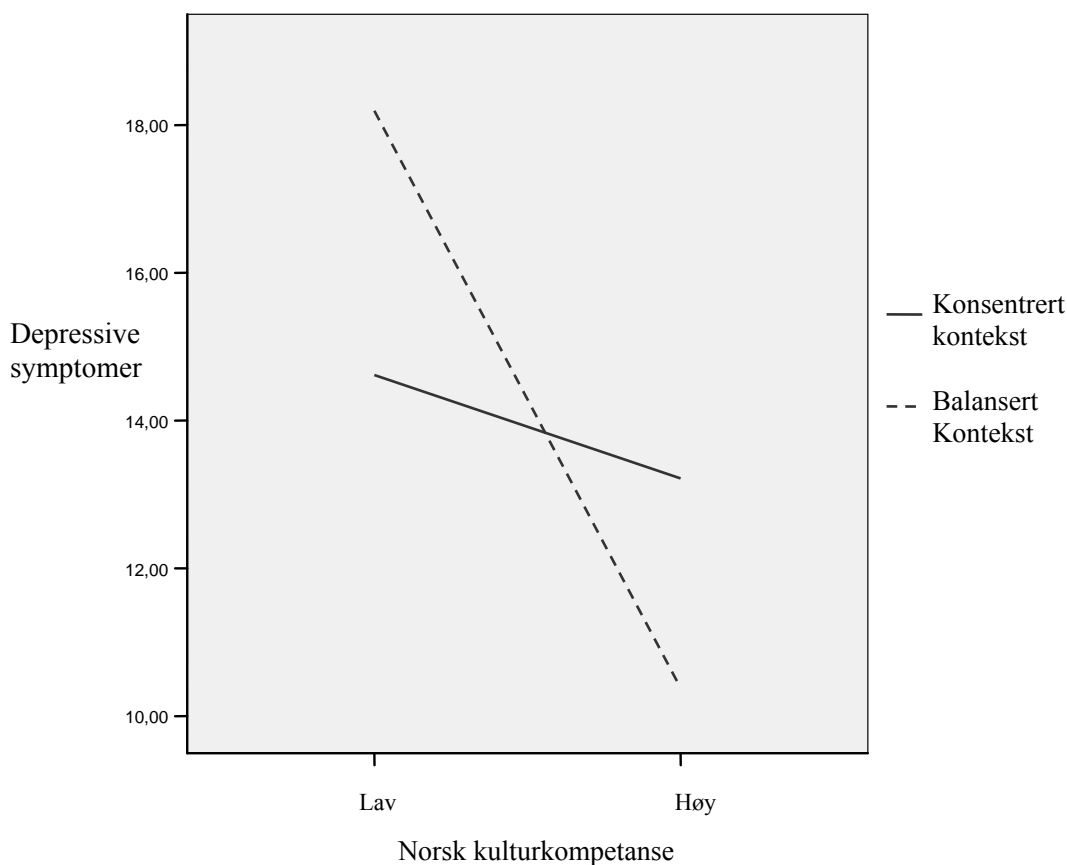
Regresjonsanalyser ble gjennomført for å undersøke effektforskjeller av akkulturasjonsvariabler på psykisk helse avhengig av skolekontekst. Det vil si om sammenhengene på de to skolene er signifikant forskjellige. Betaverdier og endring i forklart varians er presentert i Tabell 6 under.

Tabell 6: Interaksjonseffekter på psykisk helse av skolekontekst  $\times$  prediktor. Betaverdier og endring i forklart varians.

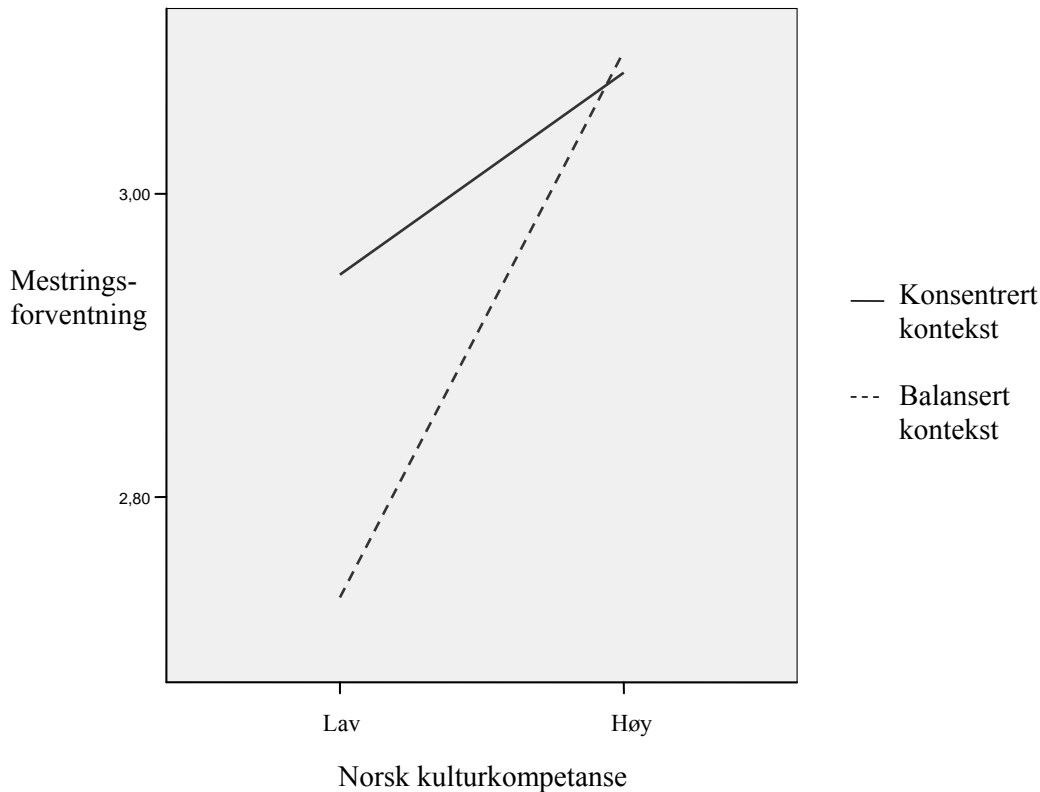
	Mestringsforventning		Atferdsproblemer		Depressive symptomer	
	$\beta$	R <sup>2</sup> change	$\beta$	R <sup>2</sup> change	$\beta$	R <sup>2</sup> change
Etnisk identitet	.46	.02	-.22	.01	.03	.03
Norsk identitet	.09	.02	.10	.05	-.41	.01
Høy etnisk/lav norsk id	.08	.01	-.06	.04	.18	.01
Etnisk kulturkompetanse	.77	.08	-.29	.01	-.21	.13
Norsk kulturkompetanse	.81*	.09	-.66	.02	-1.37***	.12

\* =  $p < .05$  \*\* =  $p < .01$  \*\*\* =  $p < .001$

Når det gjelder identitet er det ingen signifikante forskjeller mellom de to skolene. Skolekontekst har en signifikant modererende effekt på sammenhengen mellom norsk kulturkompetanse og mestringsforventning. I den balanserte konteksten har slik kompetanse dermed større implikasjon for elevenes mestringsforventning enn i den konsentrerte. Interaksjonen mellom skolekontekst og norsk kulturkompetanse forklarer 9 % av variansen i mestringsforventning. Den negative sammenhengen mellom norsk kulturkompetanse og depressive symptomer er også signifikant sterkere i den balanserte konteksten, der sannsynligheten for samhandling mellom majoritets- og minoritetsungdom er større. Interaksjonseffekten mellom norsk kulturkompetanse og skolekontekst forklarer 12 % av variansen i depressive symptomer. Det er ingen andre signifikante interaksjonseffekter. Illustrasjon av de to signifikante interaksjonseffektene er presentert i Figur 5 og Figur 6 nedenfor.



Figur 5: Illustrasjon av relasjonen mellom norsk kulturkompetanse og depressive symptomer



Figur 6: Illustrasjon av relasjonen mellom norsk kulturkompetanse og mestringsforventning

### Stabilitet og endring over tid

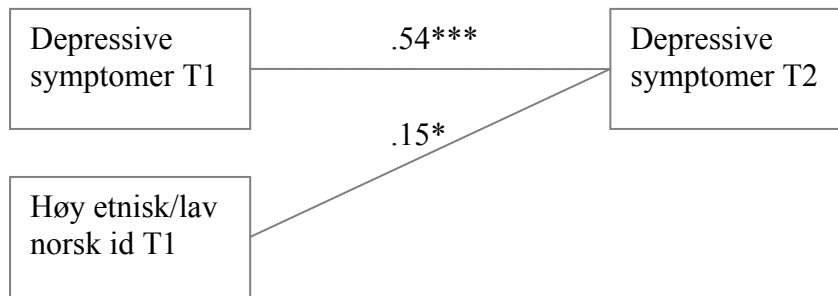
Korrelasjonsanalyser viser moderat stabilitet i alle utfallsvariablene; depressive symptomer = .49\*\*, atferdsproblemer = .57\*\*, mestringsforventning = .55\*\*. Det er ingen signifikante forskjeller i stabilitet mellom de to skolene. Ved å kontrollere for psykisk helse ved T1, kan vi undersøke om noen av akkulturasjonsvariablene har effekt på endring i psykisk helse ved T2. Alle resultater fra regresjonsanalyser er presentert i Tabell 7 i Appendiks A, med betaverdier og endring i forklart varians. Signifikante prediksjonseffekter illustreres i Figur 7-11 i teksten.

### Samlet utvalg

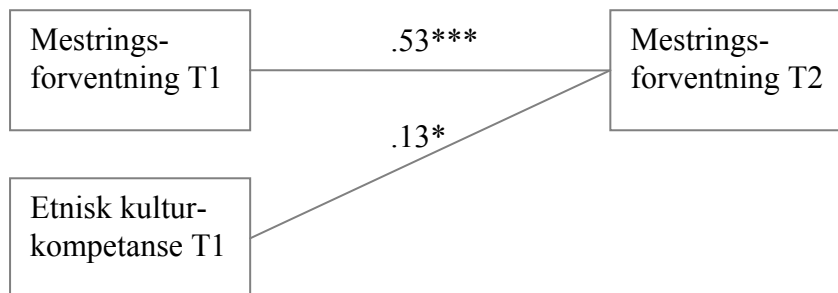
Som det fremgår av tabellen var det ingen prediktiv effekt av verken etnisk eller norsk identitet på noen av målene på psykisk helse i det samlede utvalget. Imidlertid predikerer høy etnisk kombinert med lav norsk identitet ved T1 mer depressive symptomer ved T2. Dette betyr at denne identitetskonstellasjonen er en risikofaktor for depresjon. Etnisk kulturkompetanse predikerer mestringsforventning, det vil si at elever med høy etnisk



kulturkompetanse ved T1 kan forventes å ha høyere mestringsforventning ved T2. Norsk kulturkompetanse predikerer ikke noen av de tre utfallsvariablene. Figur 7 og Figur 8 viser signifikante prediktive effekter i det samlede utvalget.



Figur 7: Prediksjonseffekter på depressive symptomer, oppgitt i betaverdier.

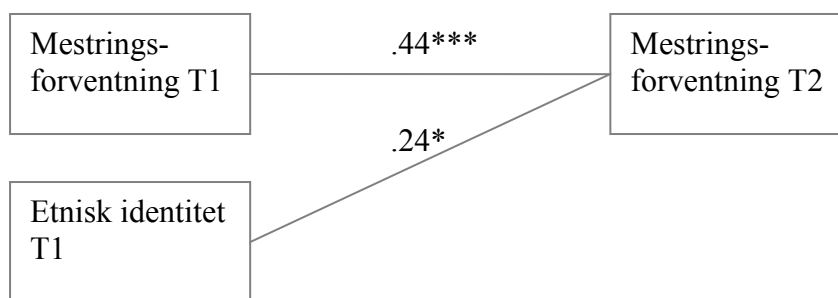


Figur 8: Prediksjonseffekter på mestringsforventning, oppgitt i betaverdier.

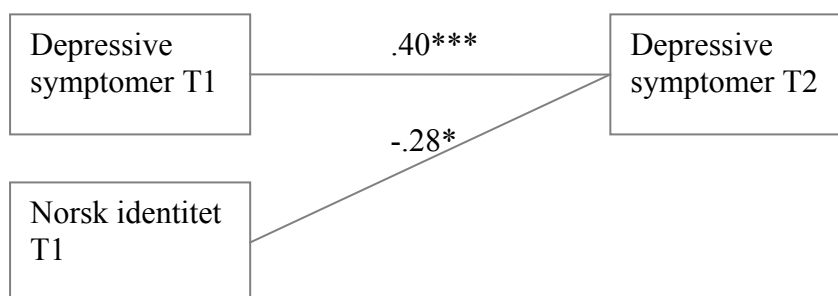
### Separate skoleanalyser

Når vi ser på prediktive effekter på de enkelte skolene, finner vi at etnisk identitet predikerer mestringsforventning i den konsentrerte, men ikke i den balanserte konteksten. I den konsentrerte konteksten har norsk identitet en prediktiv effekt på depressive symptomer, som innebærer at jo sterkere norsk identitet elevene rapporterer ved T1, desto mindre depressive symptomer rapporterer de ved T2. Denne prediktive effekten finner vi ikke i den balanserte konteksten.

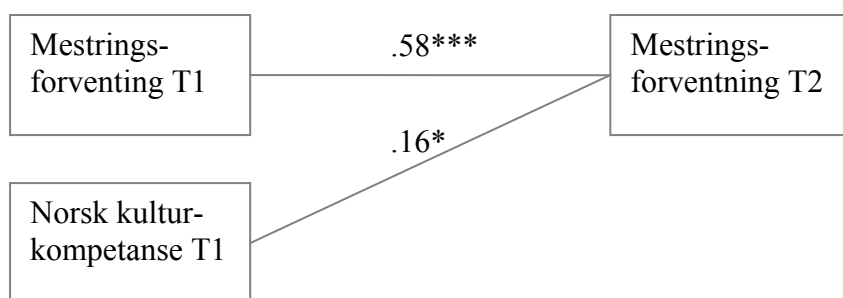
Etnisk kulturkompetanse har ingen prediktive effekter på noen av utfallsvariablene når skolene analyseres separat. Norsk kulturkompetanse predikerer mestringsforventning i den balanserte konteksten, noe som ikke er tilfelle i den konsentrerte. Prediksjonsverdien av høy etnisk kombinert med lav norsk identitet på depresjon, er ikke lenger signifikant når vi analyserer skolene separat. Det samme skjer med den prediktive effekten av etnisk kulturkompetanse på mestringsforventning. Figur 9, 10 og 11 viser signifikante prediktive effekter i de to kontekstene.



Figur 9: Prediksjonseffekter på mestringsforventning i den konsentrerte konteksten, oppgitt i betaverdier.



Figur 10: Prediksjonseffekter på depressive symptomer i den konsentrerte konteksten, oppgitt i betaverdier.



*Figur 11: Prediksjonseffekter på mestringsforventning i den balanserte konteksten, oppgitt i betaverdier.*

## DISKUSJON

Hovedmålet med studien var å undersøke akkulturasjon og psykisk helse hos etnisk minoritetsungdom på flerkulturelle skoler. I hvor stor grad opplever disse ungdommene etnisk/norsk tilhørighet og kompetanse, og hvor god psykisk helse har de? Hvordan er forholdet mellom identitet, kulturkompetanse og psykisk helse? Har skolens etniske sammensetning betydning for elevenes identitet, kulturkompetanse og psykiske helse, og for sammenhengene mellom disse?

Resultatene viser at det er flere likheter enn det er forskjeller mellom skolene. Elevene rapporterer god psykisk helse og høy kulturkompetanse. De synes å ha en sterk følelse av kulturell tilhørighet, først og fremst til sine etniske røtter, men også til sin norske bakgrunn. Etnisk identitet og kompetanse har sammenheng med god psykisk helse. Norsk identitet er knyttet til mindre atferdsvansker på begge skoler. Hva gjelder sammenhengen mellom norsk kulturkompetanse og psykisk helse, ser den ut til å modereres av skolens etniske sammensetning. Betydningen av slik kompetanse er høyere i en balansert kontekst der interaksjon med norske jevnaldrende er en del av hverdagen. Dette støttes også av de longitudinelle analysene.

I det følgende vil vi først diskutere metodologiske aspekter ved studien. Deretter diskuteres resultatene i lys av problemstillingene og tidligere forskning. Avslutningsvis drøftes implikasjoner for fremtidig forskning og forebyggende arbeid i et flerkulturelt samfunn.

### Diskusjon av metode

Analysene i denne studien baserer seg på et utvalg med høy svarprosent, og svarprosenten er tilnærmet lik på begge skoler. Instrumentene viser god reliabilitet og er med ett unntak brukt tidligere i norske studier. Målet på etnisk og norsk identitet er brukt Helseundersøkelsen i Oslo (Grøtvedt & Gimmetad, 2002). Skalaen som måler kulturkompetanse er inkludert i flere studier (Oppedal & Røysamb, 2007; Spaun, 2007). CES-D (Lintvedt et al., 2006; Seglem, 2007) og målet på atferdsvansker i skolen (Oppedal, 2003; Storvoll et al., 2003) er også brukt i norsk forskning tidligere. Mestringsforventning måles med en skala som, så vidt oss bekjent, ikke tidligere er brukt. Flere norske studier har dog brukt Schwarzers (1993) skala på generell mestringsforventning (Iqbal & Syversen, 2003; Leganger et al., 2000; Røysamb, 1997) som er tilnærmet lik skalaen som brukes i denne

studien. På tross av høy svarprosent og reliable måleinstrumenter har studien visse metodologiske begrensninger som drøftes nedenfor.

### ***Validitet***

Validitet referer til i hvilken grad ens instrument måler den karakteristikken eller dimensjonen man intenderer å måle (Walsh & Betz, 2001). Validitet omhandler også den teoretiske og anvendte nytteverdien til et spørreskjema. Nytteverdi avhenger av hvorvidt man kan trekke slutninger om mennesker eller miljøer på bakgrunn av målingen. Man kan ikke si at en test er valid eller har en bestemt grad av validitet – validering er en kontinuerlig prosess (Walsh & Betz, 2001).

### ***Indre validitet***

Innholdsvaliditet sier noe om i hvilken grad et utvalg av spørsmål kan generaliseres til dimensjonen man ønsker å måle (Walsh & Betz, 2001). I hvilken grad er de målene vi bruker inkluderende og ekskluderende nok til å omfatte nøyaktig de fenomenene vi ønsker å si noe om? I denne studien økes innholdsvaliditeten gjennom at flere av målene er brukt tidligere med forventede resultater.

Kulturell identitet er et komplekst psykologisk begrep, men etablert teori (Phinney, 1992) tilsier at skalaen i vår studie fanger opp kjernen i begrepet, nemlig selvidentifisering og verdien man tillegger denne identifiseringen. En svakhet ved skalaen i denne studien er at den ikke inkluderer spørsmål om hvorvidt man har begynt å eksplorere sin identitet eller ikke. Dette gjør det vanskelig å si noe om i hvilken grad elevene har reflektert over sin identitet og å knytte funnene til Marcias (1980) identitetsstatuser. Kulturkompetanse er et distinkt aspekt ved akkulturasjon og må skilles fra identitet (Oppedal, 2003; Oppedal & Røysamb, 2007). Den signifikante, men lave korrelasjonen mellom disse variablene i våre data, underbygger dette, og er uttrykk for diskriminant validitet.

CES-D måler symptomer på depresjon og er utformet for epidemiologiske studier i den generelle befolkning. Leddene er sammenfallende med kliniske beskrivelser av depresjon (APA, 2001; WHO, 2003). Forskning tyder på at noen etniske grupper uttrykker indre smerte gjennom somatiske symptomer (Kirmayer & Bäärnhielm, 2006) og hvis dette er tilfelle blant respondentene i vår studie, står vi i fare for underrapportering. Når det gjelder sammenhenger mellom variabler, er det imidlertid mindre grunn til å tro at eventuell underrapportering skulle skape systematiske skjevheter (Rowe, Vazsonyi & Flannery, 1994).

Man kan spørre seg hvorvidt vårt mål på atferdsproblemer på skolen kan knyttes til teori om atferdsvansker og antisosial atferd. Dette er ikke sikkert, noe som gjør at vi utviser forsiktighet med å trekke slike paralleller i vurderingen av våre resultater. Imidlertid kan man anta at dimensjonen representerer en form for avvik som innebærer en risiko for senere problemer. Storvoll et al., (2003) fant at atferdsproblemer på skolen predikerte de samme negative utfallsvariablene som antisosial atferd, dog i mindre grad. Dette er en indikasjon på konvergerende validitet mellom disse to fenomenene. I datamaterialet fra Skole UngKul, er det i tillegg en høy korrelasjon mellom skalaen som måler atferdsproblemer på skolen og en skala som måler antisosial atferd. Sistnevnte er dog ikke inkludert i våre analyser. Det positive med et mildere mål på atferdsvansker er at det fanger opp flere, og muligens flere jenter som er i mindretall både hva gjelder den kliniske diagnosen atferdsforstyrrelse (Felton & Mezzacappa, 2002) og i den generelle kriminalstatistikken (SSB, 2002). Et mål på mindre overtredelser kan også bidra til mindre underrapportering, som er en utfordring når man studerer temaer som er lite sosialt ønskerverdige.

Validering innebærer også å danne hypoteser angående begrepers forhold til andre variabler (Walsh & Betz, 2001). Både teori og tidligere empiri tilsier at mestringsforventning bør korrelere moderat negativt med depresjon (Bandura, 1997). Dette er ikke tilfelle på skolen der konsentrasjonen av minoritets elever er svært høy, noe som gjør at man kan spørre seg om hva vi egentlig måler her. En mulighet er at elevene har oppfattet målet på mestringsforventning som relatert til deres prestasjoner på skolen, mer enn som et mål på evne til å håndtere generelle påkjenninger. Grunnen til at skalaen kan ha blitt oppfattet på denne måten er at elevene responderte i en skolekontekst, noe som i følge Bandura (1997) kan føre til at det er denne konteksten som vurderes. Det kan tenkes at ungdommene assosierer spørsmål som ... ”hvor flink er du til å fortsette å stå på når du har gjort alt du kan uten å lykkes?” til prestasjoner på skolen, noe som kan tenkes å være mindre knyttet til depressive symptomer enn et mål på generell mestringsforventning. Denne effekten kan forsterkes av at den forutgående skalaen i spørreskjemaet fokuserer på skolehverdagen, og dermed gir en ankringseffekt. Det er imidlertid ingen grunn til at elevene på de to skolene skulle tolke målet forskjellig og dermed skille seg fra hverandre.

Det kan være problematisk at målet på mestringsforventning klart indikerer hva som er ønskerdig å svare. Ordlyden i spørsmålene er ”Hvor flink er du til å...”, noe som kan føre til overdrivelser, særlig hos personer med manglende selvinnsikt. I tillegg har skalaen ”ganske flink” som høyeste svarkategori, noe som øker risikoen for overrapportering. Dog viser

korrelasjonsanalyser med antatt konvergerende mål (livskvalitet) at elevene har skilt adekvat mellom svarkategoriene.

### *Ytre validitet*

Ytre validitet handler om hvorvidt funnene kan generaliseres til en større populasjon – hvorvidt utvalget er representativt for noe annet enn seg selv (Walsh & Betz, 2001). Statistisk signifikans gir en indikasjon på generaliserbarheten av resultatene. I denne studien vil et funn som er signifikant på begge skoler innbære en likhet på tvers av kontekst og en gjensidig validering av resultatene. Når en sammenheng er til stede kun på den ene skolen, innebærer det at konteksten er av avgjørende betydning og at funnet bare kan generaliseres til en populasjon innenfor en tilnærmet lik kontekst.

Elevene i undersøkelsen går på skoler med svært høy andel av minoritets elever, noe som gjør skolene spesielle. Allikevel er de ikke unike i Oslo eller andre storbyer. Vi mener at funnene fra denne studien er relevante for vurderinger av skolens organisering i samfunn der minoritets elever utgjør en stor andel av elevmassen. Landene i Norden har flere likhetstrekk hva gjelder samfunnsstruktur og organisering, hvilket gjør det relevant å generalisere funn over landegrensene. Imidlertid fant Virta, Sam og Westin (2004) signifikante forskjeller i psykisk helse hos tyrkere i Norge og Sverige, noe som tilsier at man skal være nøktern i slike generaliseringer.

Om funnene fra denne studien kan generaliseres til land utenfor Norden, er kanskje mer tvilsomt. Berry (1997) har understreket betydningen av spesifikke faktorer ved mottakerlandet og ved de ulike folkegruppene, men argumenterer også for at akkulturasjon innebærer universelle prosesser. For eksempel tyder forskning på at etnisk identitet beskytter mot psykiske vansker i mange ulike samfunn (Fuligni et al., 2005; Phinney, 1992; Roberts et al., 1999; Sam, 2000; Sánchez & Fernández, 1993). Uansett universelle prosesser er vårt hovedanliggende å si noe om en virkelighet i Norge, men vi antar at funnene til en viss grad kan generaliseres til andre storbyer, i det minste i Norden.

Det kan hende at de som ikke deltok, skiller seg systematisk fra respondentene. Det er ikke utenkelig at fraværende elever har mer psykiske vansker. Å utebli fra aktiviteter i skolen kan også tenkes å være knyttet til lavere norsk tilhørighet, da skolen som institusjon er preget av norske verdier. Det er dermed tenkelig at elever som ikke deltok har en gjennomsnittlig lavere norsk identitet og mindre norsk kulturkompetanse. Imidlertid behøver ikke dette påvirke sammenhengene mellom akkulturasjonsvariabler og psykisk helse, da generalisering

av sammenhenger er mindre sårbare for utvalgseffekter enn generalisering av utbredelse (Rowe et al., 1994). Siden svarprosenten er høy, er det liten grunn til å anta at resultatene hadde blitt merkbart annerledes om flere hadde deltatt.

I denne studien analyseres minoritetselvene som én gruppe og ikke separat etter nasjonalitet. På grunn av utvalgets størrelse ville dette vært lite hensiktsmessig. Som nevnt har Berry (1997) påpekt viktigheten av spesifikke gruppefaktorer i studier av akkulturasjon, og det synes å være en trend å dele opp utvalg etter nasjonalitet. Norsk forskning tyder da også på store forskjeller mellom ulike etniske grupper i psykisk helse (Oppedal, 2003) og skoletilpasning (Bakken, 2003). Oppdeling etter nasjonalitet er særlig viktig når man studerer utbredelse, men ikke så presserende når man utforsker sammenhenger mellom variabler. I en studie av akkulturasjonsprosesser hos ulike etniske grupper fant Rowe et al. (1994) større forskjeller innad i gruppene enn mellom gruppene.

På tross av forskjeller har etnisk minoritetsungdom i Norge også en rekke fellesfaktorer – det norske språket, erfaring med å være i minoritet og å navigere i to kulturer. Vi kan ikke utelukke systematiske forskjeller mellom etniske grupper, men så lenge utvalget på de to skolene ikke skiller seg markant, er dette mest sannsynlig ikke en feilkilde i vår studie. Vi analyserer heller ikke elever med ulik generasjonsstatus separat. Nesten 70 % av elevene var født i Norge, mens de resterende hadde bodd i Norge gjennomsnittlig 8 år. 3,5 % av elevene hadde vært i Norge i 3 år eller mindre. Vi er oppmerksomme på at eventuelle traumer i hjemlandet kan påvirke psykisk helse hos nyankomne innvandrere, men mangelen på nivåforskjeller tilsier at det ikke er systematiske forskjeller mellom skolene når det gjelder psykiske vansker.

En relevant innvending er at vi ikke kontrollerer for sosioøkonomisk status, da det er grunn til å anta at den sosioøkonomiske statusen generelt er lavere på skolen der nesten alle elever har etnisk minoritetsbakgrunn enn på skolen med en mer balansert etnisk sammensetning. Bydelsstatistikk viser at flere får sosialhjelp og at inntekten blant de over 40 år er lavere i bydelen der førstnevnte skole ligger (Oslo Kommune, 2005; 2007). Forskning viser imidlertid at demografiske variabler generelt (Sam, 1998) og sosioøkonomisk status spesielt (Oppedal et al., 2005) er lite utslagsgivende for psykisk helse i Norge, noe som har vært knyttet til liten grad av klasseforskjeller (Haavet et al., 2005). Derimot har kulturkompetanse vist seg å korrelere med foreldrenes inntekt og utdanning (Oppedal et al., 2005). Når våre data viser at sammenhenger mellom norsk kulturkompetanse og psykisk helse



varierer mellom skolene, kan det ikke utelukkes at sosioøkonomisk status spiller inn. I så fall burde vi også forvente nivåforskjeller mellom skolene i kulturkompetanse, noe vi ikke finner. Uansett om sosioøkonomisk status bidrar til å forklare våre funn, undergraver ikke dette betydningen av den sosiokulturelle konteksten som skolen representerer. Skolen har som mål å utjevne sosiale forskjeller og bør struktureres slik at dette er mulig – ikke slik at forskjellene sementeres.

### ***Reliabilitet***

Reliabilitet gir en indikasjon på hvorvidt man måler noe på en systematisk og dermed også repeterbar måte. Da mange av ungdommene i vår studie ikke har norsk som hjemmespråk er det nærliggende å anta at noen hadde problemer med å forstå spørsmålene. Språkferdighetene syntes å være dårligere i den konsentrerte konteksten enn i den balanserte, noe som underbygges av flere ubesvarte spørsmål og lengre gjennomsnittlig responderingstid. Manglende språkferdigheter kan føre til trøtthet og vanskeligheter med å konsentrere seg, særlig mot slutten av spørreskjemaet. Dette kan i sin tur føre til inkonsekvent og inkonsistent respondering, noe som utgjør en trussel mot reliabiliteten. Når det gjelder den indre konsistensen i skalaene er dette undersøkt og funnet tilfredsstillende på begge skoler.

Tidsrommet mellom første og andre datainnsamling er for stort til å kunne vurdere test-retest reliabilitet. Tvert i mot tenker vi på forskjeller mellom T1 og T2 som endring. En utfordring for kausalitetsvurdering i denne studien er presentasjonen av klassehelseprofiler. En slik tilbakemelding kan ha fungert som en intervensjon ved at elevene fikk økt bevissthet rundt temaer knyttet til akkulturasjon. Dermed finnes det en mulighet for at endring er påvirket av intervensjonen, noe som først er en feilkilde hvis intervensjonen har hatt ulik effekt på de to skolene. Mangelen på nivåforskjeller mellom T1 og T2 på begge skoler, gir indikasjon på at intervensjonen ikke har hatt forskjellig effekt i de to utvalgene. På tross av visse betenkeligheter ved å gi tilbakemelding til elevene kan det også ha positive følger. Slik tilbakemelding har i tidligere studier (Oppedal, 2003) vist seg å motivere for oppfølgingsstudier og mest sannsynlig bidro dette til høy svarprosent under andre datainnsamling.

Under første datainnsamling responderte elevene på papirskjema, mens det ved T2 ble brukt elektroniske skjemaer. Dette kan ha bidratt til systematiske forskjeller i hvordan elevene har svart ved de forskjellige tidspunktene. Det er flere ubesvarte spørsmål ved T2 enn ved T1.

Kanskje var det lettere for noen elever å hoppe over spørsmål når de bare "forsvant" fra skjermen hvis man klikket seg videre. Dette er en mulig trussel for reliabiliteten og validiteten i studien. Vi finner dog ingen nivåforskjeller mellom T1 og T2, noe som indikerer at stabiliteten allikevel er tilfredsstillende.

### ***Statisk versus praktisk signifikans***

Signifikansnivå avgjør styrken ved statistiske slutninger. At noe er statistisk signifikant betyr imidlertid ikke at det er av praktisk relevans. I denne studien varierer korrelasjonene stort sett mellom .2 og .4, hvilket innebærer en forklart varians på mellom 4 og 16 prosent. Dette tyder på at mange andre faktorer bidrar til å forklare variansen i variablene. Identitet, kulturkompetanse og psykisk helse er svært komplekse fenomener og Marcia (1980) har frarådet de metodologisk overfølsomme å studere identitet i ungdomsalderen. Når man ønsker å forklare menneskelig atferd kan man ikke regne med at én faktor skal ha alt å si, og lave korrelasjoner er ingen grunn til å avfeie resultater som ubetydelige.

### **Diskusjon av resultater**

Denne studien undersøker hvordan aspekter ved akkulturasjon kan bidra til god tilpasning og psykisk helse hos flerkulturell ungdom. Vi vil i det følgende drøfte resultater i lys av teori og empiri. Nivåer og eventuelle nivåforskjeller mellom de to kontekstene diskuteres, men har en mindre plass i denne studien til fordel for en mer dyptgående drøfting av sammenhenger mellom akkulturasjonsvariablene og psykisk helse. Videre tematiseres prediktive effekter av kulturell identitet og kulturkompetanse på depressive symptomer, atferdsproblemer og mestringsforventning.

Gjennomgående drøftes skolekontekstens modererende effekt på sammenhenger, og både likheter og forskjeller på tvers av kontekst belyses. Avslutningsvis plasseres resultatene i en akkulturasjonutviklingsmodell, før vi diskuterer implikasjoner av våre funn.

### ***Identitet, kulturkompetanse og psykisk helse (nivåer)***

Elevene rapporterer generelt god psykisk helse, noe som er i tråd med tidligere forskning som viser god tilpasning hos minoritetsungdom (Fuligni, 1998; Oppedal et al., 2005). Gjennomsnittsnivået av depressive symptomer ligger i samme område som vist i tidligere studier av ungdom med etnisk minoritetsbakgrunn (Prescott et al., 1998). At 30 % skårer over klinisk terskelnivå er ikke uvanlig i en ungdomspopulasjon, der depressive symptomer forekommer relativt hyppig (Petersen, et al., 1993). Det er dog viktig å merke seg at

psykologisk fungering reduseres som en direkte funksjon av antall depressive symptomer (Lewinsohn et al., 1998; Lewinsohn et al., 2000) og at depressivt stemningsleie i ungdomsalderen er en risikofaktor for senere depresjon (Canals et al., 2002; Pelkonen et al., 2003; Petersen et al., 1993). Haavet et al. (2005) fant variasjon i depressive symptomer som følge av hvilken skole i Oslo man gikk på, men Oppedal et al. (2005) fant at dette ikke gjaldt minoritets elever. Funnet til Oppedal et al. (2005) støttes av denne studien, da de to skolene har tilnærmet like gjennomsnittsverdier på skalaen som måler depressive symptomer, og lik prosentandel over klinisk terskelverdi. Her må det imidlertid understrekes at vår studie begrenser seg til to ungdomsskoler med en, relativt sett, liten kontekstuell variasjon.

Et flertall av elevene rapporterer ingen eller få episoder med problematferd på skolen, noe som støtter empiri som tilsier at etnisk minoritets ungdom er underrepresentert hva gjelder antisosial atferd og atferdsproblemer (Junger-Tas et al., 1994). 44 % av elevene i vår studie har deltatt i minst én form for problematferd på skolen. Dette er vesentlig mindre enn vist i en tidligere epidemiologisk studie av ungdom i Norge, der tilsvarende tall var 60 % (Backe-Hansen, 2007). Altså tyder våre funn på at etnisk minoritets ungdom har mindre atferdsproblemer på skolen enn et representativt utvalg av hovedsakelig norske ungdomsskoleelever.

Ungdommene i studien opplever høy grad av mestringsforventning, hvilket er i samsvar med tidligere norske studier av minoritets ungdom fra mange ulike etniske grupper (Iqbal & Syversen, 2003; Syversen & Nasir, 2006). Både Bandura (1997) og Williams (1998) har hevdet at variasjon i skole og lokalsamfunn påvirker elevenes mestringsforventning, men dette støttes altså ikke av denne studien. Det er ingen systematiske forskjeller mellom de to skolene i nivået av depressive symptomer, atferdsproblemer eller mestringsforventning. Våre funn gir dermed ingen indikasjoner på at skolens etniske sammensetning har direkte innvirkning på psykisk helse.

Hva gjelder akkulturasjonsvariablene, viser data at elevene opplever høy etnisk identitet og noe lavere norsk identitet, noe som samsvarer med tidligere funn (Phinney et al., 2006). Identitetsdannelse i ungdomsalderen handler, i følge Kegan (1982), om økende sosial deltakelse og en større forståelse av sine relasjoner og sin rolle i samfunnet. Respondentene i denne studien er ennå tidlig i ungdomsalderen, noe som innebærer at de er i startfasen av den prosessen der andre arenaer enn familien skal integreres i identiteten. At den etniske identiteten er sterkere enn den norske er dermed ikke unaturlig.

I samsvar med tidligere forskning (Oppedal et al., 2004) rapporterer ungdommene høy grad av både etnisk og norsk kulturkompetanse. At graden av norsk kulturkompetanse er høyere enn graden av norsk identitet støtter opp under studier som viser at etniske minoriteter adopterer majoritetskulturens vaner og skikker før de inkorporerer majoritetskulturen i sin identitet (Liebkind, 2006; Snauwaert et al., 2003).

Med en hypotese om at sosiokulturell kontekst påvirker ungdoms utvikling (Bronfenbrenner, 1979; Lerner, 2002; Sam & Oppedal, 2002), og i lys av nyere akkulturasjonsforskning (Birman et al., 2005), forventet vi ulike gjennomsnittsnivåer i akkulturasjonsvariabler som funksjon av kontekstuelle forskjeller. Særlig forventet vi forskjeller i norsk identitet og norsk kulturkompetanse, da elevene i den konsentrerte konteksten i liten grad samhandler med etnisk norske jevnalderende i skolehverdagen. Dette støttes ikke av våre data, da elevene på de to skolene rapporterer tilnærmet likt nivå av kulturell identitet og kulturkompetanse, både etnisk og norsk. At det ikke er forskjell i elevenes norske kulturkompetanse på de to skolene er særlig overraskende. I følge Masgoret og Ward (2006), som har studert kulturell læring hos voksne immigranter, er tilegnelse av kulturelt betinget kunnskap avhengig av kontakt med medlemmer av den nye kulturen. På en skole der slik kontakt er begrenset kan man anta at den norske kulturkompetansen har hatt mindre mulighet til å utvikle seg. Her må det imidlertid understrekes at vi måler opplevd kulturkompetanse. Når man vurderer sin egen kunnskap sammenligner man seg med andre (Larrick et al., 2007), og elevene i den konsentrerte konteksten har et annet sammenligningsgrunnlag enn elevene i den balanserte konteksten, som i større grad omgås ungdom med majoritetsbakgrunn.

Nivået på alle variabler er tilnærmet likt også ved T2, noe som tyder på at funnene er relativt stabile. Slik stabilitet øker generaliserbarheten av resultatene. Dog er det viktig å ta i betraktning at stabilitet på gruppenivå kan skjule endring på individnivå.

### ***Sammenhengen mellom akkulturasjonsvariabler og psykisk helse (samlet utvalg)***

#### ***Identitetens rolle for tilpasning i ungdomsalderen***

Det har vært hevdet at identifisering med etnisk minoritetskultur er knyttet til psykologisk tilpasning, mens identifisering med majoritetskulturen er mer knyttet til sosiokulturell tilpasning (Berry et al., 2006; Masgoret & Ward, 2006). I denne studien ser vi depressive symptomer og mestringsforventning som aspekter ved psykologisk tilpasning og atferdsproblemer mer som en indikasjon på manglende sosiokulturell tilpasning. Flere studier,

både internasjonalt og i Norge, har demonstrert den positive effekten av etnisk identitet på psykisk helse (Phinney, 1991; Phinney et al., 2001; Roberts et al., 1999; Sam, 1998; Sam, 2000), noe som indikerer at etnisk identitet er en viktig faktor for ungdoms psykologiske tilpasning.

Det er forsket lite på sammenhengen mellom norsk identitet og tilpasning, men internasjonale funn viser at nasjonal identitet er knyttet til både skoletilpasning og psykisk helse (Birman et al., 2005; Sam et al., 2006). I Norge fant Kvernmo og Heyerdahl (2003) en beskyttende effekt av norsk identitet på psykisk helse hos kvener, særlig i områder der interaksjon med majoritetsbefolkningen var nødvendig. Vår hypotese var at sterkere norsk identitet skulle beskytte mot atferdsproblemer og at sterkere etnisk identitet skulle beskytte mot depressive symptomer og være knyttet til større grad av mestringsforventing.

Analysene viser at høyere etnisk identitet er knyttet til mindre depresjon, noe som underbygger forskning der etnisk tilhørighet beskytter mot psykiske vansker (Phinney, 1991; Phinney et al., 2001; Roberts et al., 1999; Sam, 1998; Sam, 2000) og støtter vår hypotese. At vi ikke finner en korrelasjon mellom etnisk identitet og mestringsforventing, er overraskende. Dette særlig i lys av flere studier som viser konsistent sammenheng mellom etnisk identitet og selvtillit (Phinney, 1992; Sam et al., 2006; Umaña-Taylor, 2004) – et begrep som overlapper med mestringsforventning (Bandura, 1997). En årsak til den manglende korrelasjonen mellom etnisk identitet og mestringsforventning kan være at ungdommene spørres i en skolekontekst, noe som i følge Bandura (1997) kan føre til at det er denne konteksten som vurderes. Hvis dette stemmer kan vårt mål på mestringsforventning ha blitt tolket mer som et mål på kompetanse knyttet til skolen, et aspekt som ikke nødvendigvis assosieres med etnisk identitet (Sam & Oppedal, 2002).

Antakelsen om at norsk identitet skulle ha sammenheng med sosiokulturell tilpasning støttes imidlertid av våre data som tyder på at ungdom med lav norsk identitet har større risiko for atferdsproblemer i skolen.

Uansett de forskjellige sammenhengene mellom identitet og tilpasning, antok vi i lys av studier på kulturell identitet (Sánchez & Fernández, 1993; Berry et al., 2006), at en kombinasjon av norsk og etnisk identitet skulle være det mest fordelaktige. Sam (2000) har antydnet at en sterk etnisk identitet kombinert med lav norsk identitet, kan føre til psykologisk konflikt. I tråd med dette viser våre data at høy etnisk kombinert med lav norsk identitet innebærer en risiko for atferdsproblemer. I lys av etnisk identitets konsistente sammenheng

med tilpasning (Phinney, 1991; Phinney et al., 2001; Roberts et al., 1999; Sam, 1998; Sam, 2000), er det grunn til å anta at dette forklares mer av den manglende norske identiteten enn av den høye etniske. Torgersen (2005) fant en korrelasjon mellom etnisk identitet og antisosial atferd hos andregenerasjons innvandrer gutter, men målte ikke samtidig norsk identifisering. Det er dermed mulig at denne sammenhengen i større grad skyldes en manglende norsk identitet enn tilstedeværelsen av etnisk identitet. At identitetskonstellasjonen høy etnisk/lav norsk ikke beskytter mot symptomer på depresjon, når etnisk identitet gjør det, indikerer at det er kombinasjonen av høy etnisk og i det minste moderat norsk identitet som beskytter mot psykiske vansker. Dette er i tråd med forskning på akkulturasjon, som viser at integrasjon er en gunstig strategi (Berry & Sam, 1997; Berry et al., 2006; Virta et al., 2004). Effekten av høy etnisk kombinert med lav norsk identitet underbygger viktigheten av å inkludere nasjonal identitet i empiriske studier og å studere disse identitetsdimensjonene som ortogonale faktorer (Liebkind, 2006).

#### *Kulturkompetanse – en viktig ressurs*

Akkulturasjonsutvikling er en prosess mot å erverve seg kompetanse innen to distinkte kulturer, med det formål å kunne delta på en adekvat måte i begge (Berry & Sam, 1997; Sam & Oppedal, 2002). I denne studien er både etnisk og norsk kulturkompetanse positivt relatert til mestringsforventning og negativt til depressive symptomer, noe som tyder på at kulturkompetanse er en viktig ressurs som beskytter mot psykiske vansker. Dette er vist i tidligere studier (Oppedal & Røysamb, 2007; Oppedal et al., 2004). Det er også funnet evidens for at relasjonen mellom kulturkompetanse og psykisk helse medieres av sosial støtte (Oppedal et al., 2004). En høyere etnisk kulturkompetanse bidrar til økt støtte fra etniske minoritetsmiljøer, mens en høyere norsk kulturkompetanse bidrar til økt støtte fra majoritetssamfunnet. Det er vel etablert at opplevd sosial støtte er en sentral buffer mot psykiske vansker (Huurre et al., 2007; Galambos et al., 2003; Muyeed, 2006).

#### *Betydningen av skolekontekst for sammenhengen mellom akkulturasjonsvariabler og psykisk helse*

Med et økologisk systemperspektiv på utvikling er kontekst en faktor det er umulig å se bort fra (Bronfenbrenner, 1979; Lerner, 2002; Sam & Oppedal, 2002) og flere forskere innenfor akkulturasjonsfeltet har etterlyst studier som tar den sosiokulturelle konteksten i betraktning (Liebkind, 2006; Nguyen, 2006). Berry et al. (2006) har påpekt viktigheten av lokal økologi for hvordan ungdom akkulturerer, og Liebkind (2006) har understreket

kontekstuelle faktorerers betydning for forholdet mellom akkulturasjon og tilpasning. Den teoretiske vektleggingen av kontekst, i kombinasjon med den relative mangelen på empiriske studier som adresserer dette, gjør at denne studien bidrar til å opplyse et felt der det ennå er begrenset kunnskap. I de siste årene har imidlertid interessen for kontekstens betydning for akkulturasjonsprosesser økt, og noen nyere studier undersøker effekten av den etniske sammensetningen i nærmiljøet (Birman et al., 2005; Juang et al., 2006; Kvernmo & Heyerdahl, 2003; Schnittker, 2002). I denne studien har vi valgt å utforske hvordan den sosiokulturelle konteksten som skolens etniske sammensetning representerer påvirker sammenhengen mellom akkulturasjon og psykisk helse. Da skolene i vår studie skiller seg markant med hensyn til andel minoritets elever, forventet vi å finne visse forskjeller mellom de to kontekstene. Som nevnt tidligere, omtales kontekstene som konsentrert og balansert, noe som reflekterer den relative konsentrasjonen av elever med etnisk minoritetsbakgrunn i forhold til etnisk norske elever. Da forskning på kontekstens påvirkning på akkulturasjonsprosessen er svært begrenset, har vi lite empiri å sammenligne våre funn med.

#### *Kan konteksten moderere sammenhenger mellom kulturell identitet og psykisk helse?*

Da etnisk identitet i større grad er knyttet til arenaer der etnisk kultur dominerer (Sam & Oppedal, 2002), som i familien, forventet vi ikke at skolekontekst i så stor grad skulle moderere den etniske identitetens betydning for psykisk helse. Den konsistente sammenhengen mellom etnisk identitet og psykologisk tilpasning i flere etniske grupper og i mange ulike land, underbygger denne antakelsen (Phinney, 1991; Phinney et al., 2001; Roberts et al., 1999; Sam, 1998; Sam, 2000). I denne studien vises en signifikant sammenheng mellom etnisk identitet og depressive symptomer kun på den ene skolen. Korrelasjonen nærmer seg imidlertid signifikans på den andre skolen og vi antar at man med et større utvalg ville funnet den beskyttende effekten av etnisk identitet også her.

Sammenhengen mellom etnisk identitet og mestringsforventning burde være signifikant uansett skolekontekst, noe vi ikke finner. Selv om forskjellene mellom skolene ikke er signifikant, er det overraskende at et mål på psykologisk tilpasning overhodet ikke er relatert til etnisk identitet i den konsentrerte konteksten – særlig i lys av den beskyttende effekten etnisk identitet har på depresjon her. Dette tyder på at elevene i den konsentrerte konteksten har besvart spørsmålene om mestringsforventning annerledes enn elevene i den balanserte, og på en måte som gjør det vanskelig å gi mening til resultatene.

Med utgangspunkt i akkulturasjonsutviklingsmodellen (Sam & Oppedal, 2002) forventet vi at variasjoner i skolekontekst skulle ha betydning for sammenhengen mellom norsk identitet og kulturkompetanse på den ene siden, og tilpasning på den andre siden. I den balanserte konteksten, der interaksjon styres mer av norsk kultur, skulle man forvente at betydningen av norsk identitet var større enn i den konsentrerte konteksten der samhandling med etniske nordmenn er begrenset. Sammenhengen mellom norsk identitet og atferdsproblemer modereres imidlertid ikke av skolekontekst. Det vi derimot finner, er at norsk identitet har en beskyttende effekt på atferdsvansker uansett kontekst. Signifikante korrelasjoner i to ulike utvalg innebærer en gjensidig validering som styrker funnet. Risikoen forbundet med lav norsk identitet vises også i relasjonen mellom høy etnisk kombinert med lav norsk identitet og atferdsproblemer. Denne sammenhengen oppnår kun signifikans på den ene skolen, men tendensen er tilstede også på den andre.

Samlet sett tyder våre funn på at skolens etniske sammensetning ikke konsistent modererer sammenhengen mellom kulturell identitet og psykisk helse.

#### *Den kontekstavhengige betydningen av kulturkompetanse*

I tråd med teori (Oppedal, 2006; Sam & Oppedal, 2002) og empiri (Oppedal & Røysamb, 2007; Oppedal et al., 2004) viser etnisk kulturkompetanse seg her å være en viktig ressurs, uansett kontekst. Dette understreker betydningen av slik kompetanse for minoritetsungdom i et flerkulturelt samfunn.

Selv om elevene i den konsentrerte konteksten rapporterer like høy norsk kulturkompetanse som elevene i den balanserte, er sammenhengen mellom norsk kulturkompetanse og utfallsvariabler signifikant forskjellig i de to kontekstene. I den balanserte konteksten er denne type kompetanse forbundet med mindre depressive symptomer og høyere grad av mestringsforventning. I den konsentrerte konteksten, der 90 % av elevene har minoritetsbakgrunn, er norsk kulturkompetanse ikke relatert til noen av utfallsvariablene, noe som tyder på at denne kompetansen ikke har betydning her. Om elevene har norsk kulturkompetanse eller ikke, påvirker altså ikke graden av depressive symptomer, mestringsforventning eller atferdsproblemer. Dette kan forklares av at elevene i den konsentrerte konteksten i liten grad omgås etnisk norske jevnaldrende. De går på en skole med få muligheter til å få norske venner, noe som er vist å ha stor betydning for kulturell læring (Ward et al., 2001). Oppedal et al. (2004) fant at relasjonen mellom norsk kulturkompetanse og psykisk helse ble mediert av sosial støtte fra norske nettverk. Hvis man ikke har et norsk sosialt nettverk, utløses heller ikke den sosiale støtten og dens beskyttende



effekt på psykiske vansker uteblir. Dermed kan man anta ungdommer som mangler norske nettverk også mangler insentiv til å tilegne seg norsk kulturkompetanse. Kagitcibaci (1996) har påpekt at atferd alltid tilpasses konteksten, og at konteksten struktureres for å støtte atferden. All læring må ses som kontekstavhengig og målrettet, noe som innebærer at læring er funksjonell og adaptiv til miljømessige krav. Så når samhandling i den konsentrerte konteksten ikke i særlig grad krever norsk kulturkompetanse, er det naturlig at denne kompetansen ikke har betydning for elevenes tilpasning.

Med dette i tankene, er det uventet at elevene rapporterer så høy kulturkompetanse som de gjør. At mange elever i den konsentrerte konteksten opplever at de har høy norsk kulturkompetanse kan skyldes at de har det, relativt sett. Generelt er ens vurdering av egne evner nesten alltid avhengig av hvem man sammenligner seg med (Larrick et al., 2007). I en kontekst som så å si kun består av etniske minoriteter har elevene mindre mulighet til å presist vurdere sin norske kulturkompetanse. Det finnes lite forskning på dette området, muligens kan det knyttes til Klassens (2006) studier som viser at elever med lærevansker har en tendens til å overvurdere sine evner i forhold til egen prestasjon. Kruger og Dunning (1999) forklarer slik overvurdering med at de samme ferdighetene som trengs for å bli kompetent innenfor et område, trengs for å evaluere kompetansen innenfor det samme området. Elever som eventuelt har lite norsk kulturkompetanse, kan dermed også mangle evnen til å se dette.

Den manglende betydningen av norsk kulturkompetanse i den konsentrerte konteksten står i motsetning til resultatene fra den balanserte konteksten. Her er elevenes norske kulturkompetanse knyttet til mindre depressive symptomer og større grad av mestringsforventning. Den relativt sterke negative sammenhengen mellom norsk kulturkompetanse og symptomer på depresjon indikerer viktigheten av slik kompetanse i en kontekst der samhandlingen i større grad preges av norsk kultur. Dette er også i tråd med ovennevnte studie som viser at kulturkompetanse er knyttet til psykisk helse via sosial støtte. Lite sosial støtte (Galambos et al., 2003), få venner og følelse av å gjøre det dårlig på skolen (Pelkonen et al., 2003) er vist å være spesifikke risikofaktorer for depressive symptomer i ungdomsalderen. Mangelen på norsk kulturkompetanse i en kontekst der slik kompetanse er nødvendig kan tenkes å øke tilstedeværelsen av ovennevnte faktorer og dermed øke risikoen for depresjon.

***Prediktive effekter: Hvordan påvirker forskjeller i identitet og kulturkompetanse psykisk helse over tid?***

Det finnes få longitudinelle studier innenfor akkulturasjonsfeltet, noe som innebærer at kunnskapen om prediktive effekter av akkulturasjonsprosesser på psykisk helse er begrenset, særlig i Norge. I tversnittanalysene beskrevet over, kan vi si noe om sammenhenger mellom variabler men lite om årsakssammenhenger. Når vi finner at kulturkompetanse er negativt relatert til symptomer på depresjon antar vi at mer kompetanse bidrar til mindre depressive symptomer. Men kunne ikke retningen gå andre veien? Depresjon kan, via assosiative nettverk, føre til en skjevhet i vurderingen av en selv og omgivelsene (Beck, 1967). Man kan dermed tenke at en person med depressive symptomer vurderer seg som mindre kompetent, ikke grunnet faktisk evne, men på grunn av et tankemønster vanlig ved depresjon. Med longitudinelle analyser kan vi oppnå større klarhet i hvilken retning sammenhengene går og identifisere risikogrupper som kan profitte på ekstra hjelp og støtte.

I Berrys (1997) akkulturasjonsrammeverk er en av strategiene i møtet mellom kulturer separasjon - å ivareta opprinnelig kultur samtidig som man ikke søker kontakt med majoritetskulturen. Separasjon har i noen studier vist seg å være knyttet til dårlig sosiokulturell tilpasning (Berry et al., 2006; Uruk, 2007). På identitetsnivå kunne en slik strategi manifesteres som en avvisning av nasjonal identitet til fordel for høy etnisk identitet. Få har inkludert det nasjonale aspektet i studier av kulturell identitet, men eksisterende studier tyder på at en integrert etnisk og nasjonal identitet gir best tilpasning (Phinney et al., 2001; Portes & Rumbaut, 2001; Sánchez & Fernández, 1993).

Tversnittdata viser at høy etnisk kombinert med lav norsk identitet er knyttet til atferdsvansker. Longitudinelle analyser viser at denne identitetskonstellasjonen over tid er en risikofaktor for depressive symptomer. Vår hypotese er at vedvarende atferdsproblemer kan resultere i symptomer på depresjon. Som nevnt i innledningen, er atferdsproblemer og depressivt stemningsleie komorbide tilstander hos barn og ungdom (Felton & Mezzacappa, 2002; Harrington, 2002; Loeber et al., 1994). Atferdsproblemer kan føre til dårlig skoletilpasning og ungdommer med slik atferd opplever ofte negative reaksjoner fra omgivelsene. Dette kan over tid bidra til sosial isolasjon og videre til depresjon (Harrington, 2002; Wolff & Ollendick, 2006). Uansett om den prediktive effekten av høy etnisk kombinert med lav norsk identitet på depressive symptomer medieres av atferdsproblemer eller ikke, er det viktig å kunne identifisere ungdom med høyere risiko for senere depresjon. Til tross for høy innsidens av depressive symptomer i ungdomsalderen (Petersen et al., 1993) er slike

symptomer en stor personlig belastning (Lewinsohn et al., 2000; Lewinsohn et al., 1998) og en risiko for både dårligere skoletilpasning (Lagges & Dunn, 2003), færre sosiale relasjoner (Bomba, Modrezejewska, Pilecki & Slosarczyk, 2004) og senere psykiske vansker (Canals et al., 2002; Pelkonen et al., 2003; Petersen et al., 1993). Mange studier (Phinney, 1991; Phinney et al., 2001; Roberts et al., 1999; Sam, 1998; Sam, 2000), også vår, viser at sterk etnisk identitet er positivt for ungdoms psykiske helse. Med bakgrunn i våre data og tidligere empiri (Sánchez & Fernández, 1993), påstår vi imidlertid at det å føle liten tilhørighet til majoritetssamfunnet har negative konsekvenser for psykologisk og sosiokulturell tilpasning, uansett graden av etnisk tilhørighet.

Under presentasjon av klassehelseprofiler fikk vi mulighet til å diskutere kultur og identitet med elevene. Et av innspillene under disse samtalene var ”det er jo ikke så veldig lett å se på seg selv som norsk når ingen andre gjør det”. Dette viser at noen ungdommer opplever at omgivelsene ser på dem som representanter for ”noe ikke-norsk” og at dette bidrar til deres egen identifisering. Dette er i samsvar med Phinney og Ong (2007) som har påpekt at identitet delvis er et personlig valg, men også et resultat av hvordan andre ser en.

Flere elever fortalte at de ser på seg selv som utlendinger, noe som indikerer at de oppfatter en tydelig distinksjon mellom seg selv og storsamfunnet. Man kan knytte dette og lignende utsagn til sosial identitetsteori, der vurderingen av ens sosiale identitet i stor grad bygger på sammenligningen mellom ”oss og dem” (Tajfel & Turner, 1986). Hvis det er vanskelig å se seg selv som norsk kan det kanskje føre til et behov for å markere at man tilhører en annen gruppe, distinkt fra det man ikke føler at man passer inn i.

Våre data gir ikke grunnlag for å si noe om hva motsatt konstellasjon, det vil si en høy norsk identitet uten følelse av etnisk tilhørighet, innebærer. Tidligere empiri indikerer imidlertid at manglende etnisk identitet er svært negativt (Phinney, 1991; Phinney et al., 2001; Roberts et al., 1999; Sam, 1998; Sam, 2000).

Etnisk kultur preger sosialisering i tidlig barndom, noe som innebærer at etnisk kulturkompetanse mest sannsynlig allerede er vel etablert hos respondentene i denne studien. En kompetanse innenfor sin opprinnelige kultur er positivt og bidrar til psykologisk trygghet, følelse av kontinuitet og selvtilit (Jasinskaja-Lahti & Liebkind, 2001). Dette kan tenkes å være særlig viktig i ungdomstiden når man utforsker seg selv og omverden for å finne sin rolle (Erikson, 1968; Harter, 1990). På begge skolene har etnisk kulturkompetanse en prediktiv effekt på mestringsforventning, det vil si at elever med høy etnisk kompetanse opplever at de mestrer potensielle problemer bedre et år senere. Den beskyttende effekten av

etnisk kulturkompetanse er vist i tidligere studier (Oppedal & Røysamb, 2007; Oppdal et al., 2004; Oppedal et al., 2005), noe som styrker våre funn. Altså kan vi plassere våre resultater i et empirisk landskap som konsistent viser at tilhørighet til, og kunnskap om, sine kulturelle røtter er av stor betydning for psykisk helse.

#### *Modererende effekt av skolekontekst*

I den konsentrerte konteksten, som nesten utelukkende består av minoritetsungdom, har etnisk identitet prediktiv effekt på mestringsforventning. Dette innebærer at elever med høy etnisk identitet ved T1 viser høyere grad av mestringsforventning et år senere, en ressursfaktor som tidligere har vist seg positiv for både motivasjon (Bandura, 2006a), velvære (Tong & Song, 2004) og livskvalitet (Leganger et al., 2000). Resultatet fra den konsentrerte konteksten støtter opp under, ikke bare den etniske identitetens betydning for psykisk helse på måletidspunktet (Phinney, 1991; Phinney et al., 2001; Roberts et al., 1999; Sam, 1998; Sam, 2000), men også dens beskyttende effekt på sikt. Slike data gir indikasjoner på viktigheten av å bevare positive følelser til sin etniske opprinnelse under akkulturasjon – etnisk tilhørighet bør suppleres, ikke erstattes av norsk. Det er vanskelig å forklare hvorfor vi ikke finner en prediktiv effekt av etnisk identitet over tid også i den balanserte konteksten, særlig i lys av at etnisk identitet her korrelerer med mestringsforventning i tversnittdata.

I de longitudinelle analysene modererer skolekontekst den prediktive effekten av norsk identitet på atferdsproblemer. Kun i den konsentrerte konteksten, en skole med få etnisk norske elever, finner vi at høyere norsk identitet er beskyttende for atferdsproblemer et år senere. At norsk identitet generelt er en beskyttende faktor i ungdoms utvikling, stemmer overens med tidligere empiri (Sam et al., 2006) og med våre tversnittdata. Det er også i samsvar med at høy etnisk kombinert med lav norsk identitet utgjør en risikofaktor for senere depresjon, noe som indikerer at et minimum av norsk identitet er nødvendig for god psykisk helse. Kanskje kan en følelse av norsk tilhørighet gjøre det lettere å tilpasse seg skolen som er en norsk institusjon med norske verdier. Tilpasning på skolen kan indirekte innebære mer sosial støtte, kanskje særlig fra lærere, og belønning i form av bedre prestasjon og muligens gode karakterer. At norsk identitet er viktig, også i en kontekst der samhandling med etnisk norske ungdommer er begrenset, er i samsvar med en tidligere studie på nasjonal identitet (Birman et al., 2005). Dette styrker tanken om at et minimum av norsk tilhørighetsfølelse er nødvendig for vellykket tilpasning, uansett kontekst. Det må dog understrekes, at vi med bakgrunn i modellen til Sam og Oppedal (2002), ikke hadde forventet at norsk tilhørighet

skulle ha så stor betydning i en kontekst der interaksjon i liten grad preges av norsk kultur. Med en kontekstuell utviklingsmodell som bakteppe er det også rart at vi ikke finner den prediktive effekten av norsk identitet i den balanserte konteksten.

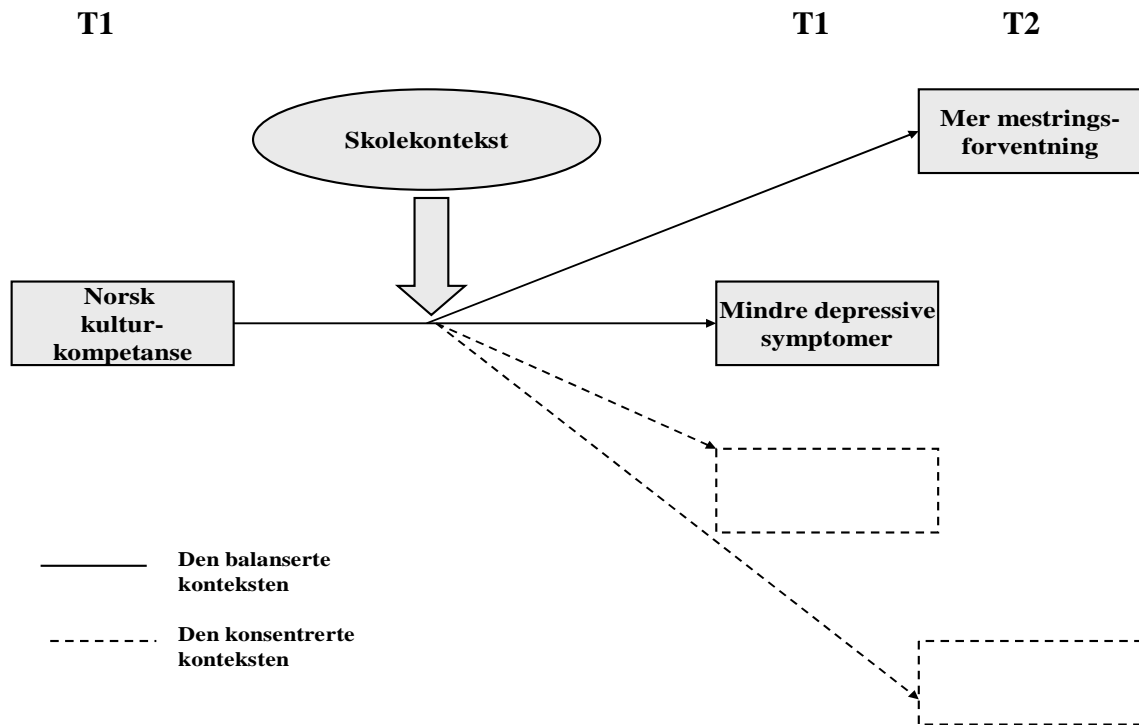
En viktig utviklingsrelatert oppgave i et flerkulturelt samfunn, er tilegnelse av kulturkompetanse (Oppedal, 2003; 2006). I den balanserte konteksten der minoritetsungdom daglig samhandler med etnisk norske ungdommer, burde norsk kulturkompetanse være avgjørende for tilpasning og psykisk helse. Å snakke godt norsk, være flink i kulturspesifikke sosiale koder samt ha lett for å omgås etnisk norske ungdommer, kan ses som essensielt for både utvikling og psykisk helse i en kontekst som stiller krav til dette (Sam & Oppedal, 2002; Schnittker, 2002). Dette underbygges av våre funn som viser at høyere norsk kulturkompetanse predikerer større grad av mestringsforventning et år senere i den balanserte konteksten, men ikke i den konsentrerte. At slik kompetanse er viktig for psykisk helse er rapportert tidligere (Oppedal et al., 2004), men vår studie gir klare indikasjoner på at det er viktig å ta konteksten i betraktning når man utforsker kulturkompetanse. Våre funn gir også grunnlag for å hevde at de som mangler norsk kulturkompetanse i en kontekst der den trengs, utgjør en risikogruppe for dårlig tilpasning.

På en skole med få muligheter til å samhandle med etnisk norske jevnaldrende, som i den konsentrerte konteksten, ser det derimot ut til at norsk kulturkompetanse har liten eller ingen prediktiv effekt på psykisk helse. Dette er i tråd med teori på kulturell læring som viser at tilegnelse av kulturkompetanse er avhengig av kontakt med medlemmer av den andre kulturen (Masgoret & Ward, 2006; Ward et al., 2001). En kontekst der samhandling med etnisk norske ungdommer så å si er fraværende gir antakelig lite insentiv til å erverve seg norsk kulturkompetanse. Dette kan innebære en risiko på sikt og elever i en slik skolekontekst kan risikere å forlate ungdomsskolen uten en form for kompetanse som er nødvendig for vellykket samhandling med personer og institusjoner i det norske samfunnet. Selv om vi mener at norsk kulturkompetanse, i det lange løp, er essensielt for god tilpasning hos minoritetsungdom, er det viktig å understreke at den ikke må erstatte deres etniske kompetanse. Som drøftet tidligere har etnisk kulturkompetanse en prediktiv effekt på mestringsforventning uansett skolekontekst, det vil si at elever med høy etnisk kompetanse opplever at de mestrer potensielle problemer bedre et år senere.

***Studien plassert i en akkulturasjonsutviklingsmodell***

Utvikling er en kontinuerlig transaksjonell prosess som innebærer gjensidig interaksjon mellom individ og kontekst over tid. I samsvar med teorien til Oppedal (2006) hevder vi at akkulturasjonsutvikling ikke kan forstås separat fra andre psykologiske utviklingsprosesser. Akkulturasjonsprosessen hos flerkulturell ungdom er ikke endring fra noe eksisterende til noe nytt, men en sosialiseringssprosess der målet er å bli kompetent i to kulturer (Oppedal, 2006). Som all utvikling, foregår akkulturasjonsutvikling i en kontekst der ungdommer, i samspill med både etniske nettverk og majoritetsbefolkningen, tilegner seg viktige ressurser til å mestre de utfordringer de møter. Kulturkompetanse må regnes som en av de viktigste ressursene når man navigerer i to kulturer (Oppedal, 2006; Oppedal & Røysamb, 2007; Oppedal et al., 2005). Å automatisk kunne bruke de kulturelle kodene som konteksten krever, fasiliteterer samhandling og utløser sosial støtte (Oppedal et al., 2005).

Vår studie viser betydningen av å ta konteksten i betraktning når man skal forstå sammenhengen mellom akkulturasjonsutvikling og psykisk helse. Særlig tydelig vises dette ved at betydningen av norsk kulturkompetanse er så forskjellig i de to kontekstene. Norsk kulturkompetanse har ingen mening i en kontekst der samhandling i størst grad preges av etnisk kultur. I en kontekst der den daglige interaksjonen stiller større krav til norsk kompetanse derimot, blir slik kompetanse viktigere for ungdommenes tilpasning. Figur 12 illustrerer hvordan skolens etniske sammensetning modererer sammenhengen mellom norsk kulturkompetanse og psykisk helse (depressive symptomer og mestringsforventning). I den balanserte konteksten har norsk kulturkompetanse en beskyttende effekt på depressive symptomer og predikerer mestringsforventning et år senere. I den konsentrerte konteksten, derimot, er norsk kulturkompetanse urelatert til psykisk helse.



Figur 12: Modererende effekt av skolekontekst på sammenhengen mellom norsk kulturkompetanse og psykisk helse.

Utforskning av identitet er en sentral oppgave for alle ungdommer, men for etnisk minoritetsungdom innebærer denne eksploreringen en ekstra utfordring da de må forholde seg til to kulturer (Erikson, 1968). Våre data viser ikke konsistent modererende effekt av skolens etniske sammensetning på sammenhengen mellom kulturell identitet og psykisk helse. På tross av dette, tilsier en kontekstuell utviklingsmodell at også identitetsutvikling til en viss grad avhenger av kontekst. At våre data ikke støtter dette, kan komme av at ungdommene ennå ikke har begynt å eksplorere sin identitet (Marcia, 1980; Phinney, 1989) eller av store individuelle forskjeller i identitetsstatus. Selv om studier tyder på at venner er viktig i ungdomstiden (Berndt, 1979; Coleman, 1978; Coleman & Hendry, 1990), kan det være at våre respondenter ennå ikke har nådd den fasen der identifisering med jevnaldrende er primært. Kanskje er elevene fortsatt i den perioden da relasjoner med familiemedlemmer har størst betydning for identiteten (Kegan, 1982).

### ***Implikasjoner for fremtidig forskning***

Barn og ungdom som vokser opp i dag er den første generasjonen i Norge som virkelig vokser opp i et flerkulturelt samfunn. Dette innebærer begrenset forskningsbasert kunnskap i Norge om hvordan flerkulturalitet påvirker psykologiske prosesser i et utviklingsforløp. Det er derfor essensielt å bygge opp en kunnskapsbase som kan bidra til at flerkulturalitet blir en ressurs for Norge og ikke et problem – at vi klarer å skape et integrert samfunn i ordets rette forstand. Våre resultater gir ytterligere støtte til at akkulturasjonsutviklingsmodellen (Oppedal & Sam, 2002) er et godt teoretisk rammeverk i studier av flerkulturell ungdom.

Det som tydeligst skiller vår studie fra tidligere akkulturasjonsforskning i Norge er at vi inkluderer sosiokulturell kontekst som variabel. Resultatene understreker viktigheten av å ta den lokale konteksten i betraktning i studier av ungdom og akkulturasjon, da dette er en faktor som kan ha betydning for sammenhengen mellom variabler. Også Kvernmo og Heyerdahls (2003) studier av samer og kvener underbygger betydningen av kontekst for akkulturasjon. Det blir i fremtiden viktig å studere betydningen av det å leve i et multikulturelt samfunn i mange flere ulike kontekster enn det vi har hatt mulighet til å inkludere. Hvordan er det for eksempel å være etnisk minoritet andre steder i Norge, eller i andre bydeler i Oslo, der innvandrertettheten er langt lavere?

Da våre respondenter er i en alder der utforskningen av identitet så vidt har begynt (Marcia 1980; Phinney 1989) er det relevant med oppfølgingsstudier som inkluderer flere aldersgrupper, eller som følger barn og ungdom gjennom en større del av utviklingsprosessen. Det vil videre være nødvendig med andre metodologiske tilnærminger. For å oppnå tilstrekkelig dybdeforståelse, bør for eksempel identitet også studeres kvalitativt, kanskje særlig for å øke forståelsen av ulike konstellasjoner av norsk og etnisk identitet.

Våre funn viser at kulturell identitet og kulturkompetanse har betydning for psykisk helse. Fremtidig forskning burde gå nærmere inn på hva som eventuelt medierer eller modererer denne sammenhengen.

### ***Implikasjoner for forebyggende arbeid i et flerkulturelt samfunn***

Globaliseringen fører oss nærmere det som tidligere ble oppfattet som fjernt (Ahlberg & Duckert, 2007). Norge har en kort historie når det gjelder innvandring og har relativt sett kommet et godt stykke på vei i å tilrettelegge samfunnet for integrering. Men arbeid gjenstår og man må huske på at integrering er en toveis prosess, hvor samfunnet generelt og skolen



spesielt, må tilpasses alle etniske grupper, dersom den ikke skal bidra til ytterligere segregering. Hvordan skolen organiseres har ikke bare implikasjoner for barn og unges læring, men også for deres utvikling og psykiske helse (Rutter et al., 1979). Formålet med opplæringen er å ”skape gagnlege og sjølvstendige menneske i heim og samfunn” (Opplæringsloven, § 1-2). Mer spesifikt skal skolen ”stimulere elevene i deres personlige utvikling og identitet, i det å utvikle etisk, sosial og kulturell kompetanse og evne til demokratiforståelse og demokratisk deltakelse” (Læringsplakaten, 2004). Kulturkompetanse handler om kommunikasjon, og mellommenneskelig samhandling er både en forutsetning for og en effekt av slik kompetanse. En skolekontekst med lite mulighet til å samhandle med etnisk norske ungdommer begrenser muligheten for tilegnelse av en slik sentral ferdighet. Tvert i mot Clemets påstand om at opphopning av minoritets elever på enkelte skoler ikke er noe problem (Stortinget, 2003), viser denne studien at det kan forringe betydningen av norsk kulturkompetanse. Når norsk kulturkompetanse ikke har noen betydning, kan man forvente at insentivet til å tilegne seg slik kompetanse er begrenset. Dette er alvorlig da kulturkompetanse kan bidra til å øke følelsen av tilhørighet til det norske samfunnet. En manglende norsk tilhørighet innebærer et tap, både for samfunnet og den enkelte.

Hvordan kan man så legge til rette for integrering? Fra terapiforskningen vet vi at små endringer kan få store positive konsekvenser i et utviklingsforløp (Lambert & Ogles, 2004). Å strukturere skolene slik at samhandling mellom majoritets- og minoritets elever kreves, kan være et skritt mot et mer integrert samfunn. Helt siden etterkrigstiden, har et sentralt mål i skolepolitikken vært å utjevne sosiale forskjeller (Bakken, 2003). Empiri tilsier at ungdom fra familier med lavere sosioøkonomisk status har mindre norsk kulturkompetanse (Oppedal et al., 2005), en ferdighet som antas essensiell for god fungering i storsamfunnet. Det er dermed særlig viktig at skolen ikke bidrar til å forsterke disse forskjellene. I skolen finnes unike muligheter til å endre utviklingsforløp fra risiko til resiliens. Å endre sosiale og økonomiske skjevheter i samfunnet, er langt vanskeligere.

”If the integration path is adopted as public policy, institutional change is required to reflect the joint goals of cultural diversity and inclusion” (Berry et al., 2006 – s 328).

## OPPSUMMERING AV HOVEDFUNN

- Etnisk minoritetsungdom rapporterer generelt god psykisk helse og tilpasning.
- Kulturell identitet og kulturkompetanse er separate aspekter ved akkulturasjon, som begge er viktige for psykisk helse.
- Det er viktig å bygge opp under både den etniske og den norske tilhørigheten og ikke erstatte det ene med det andre, da den samlede effekten ser ut til å ha mest positive følger.
- I psykologiske studier er det viktig å ta hensyn til den sosiokulturelle konteksten – vår studie viser tydelig at sammenhenger mellom akkulturasjon og psykisk helse påvirkes av skolens etniske sammensetning.
- Norsk kulturkompetanse har liten betydning for psykisk helse hos ungdom som i mindre grad omgås etniske nordmenn.
- Skolen er en viktig arena for integrering, som kan hemme eller fremme tilegnelsen av en type kompetanse nødvendig for god samhandling på tvers av kulturer. Slik kompetanse er høyst sannsynlig en forutsetning for å kunne føle tilhørighet til det norske samfunnet.

## REFERANSER

- Agnew, R., & Jones, D. H. (1988). Adapting to deprivation: An examination of inflated educational expectations. *The Sociological Quarterly*, 29, 315-337.
- Ahlberg, N., & Duckert, F. (2007). Minoritetsklienter som helsefaglig utfordring. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 9, 1276-1281.
- American Psychiatric Association: *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (4<sup>th</sup> ed). Text Revision. Washington, DC: American Psychiatric Association, 2000.
- Areán, P. A., & Chatav, Y. (2003). Mood disorders; Depressive disorders. I M. Hersen & S. M. Turner (red.), *Adult Psychopathology and Diagnosis* (4<sup>th</sup> ed) (s. 286-312). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Augoustinos, M., & Walker, I. (1995). *Social Cognition: An Integrated Introduction*. London: SAGE Publications.
- Backe-Hansen, E. (2007). Alvorlige og mindre alvorlige atferdsproblemer blant ungdom. I I. L. Kvaem og L. Wichstrøm (red.), *Ung i Norge. Psykososiale utfordringer* (s. 127-144). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Bakken, A. (2003). *Minoritetsspråklig Ungdom i Skolen. Reproduksjon av Ulikhet eller Sosial Mobilitet?* Rapport 15/03. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. I A. Bandura (red.), *Self-Efficacy in Changing Societies* (s. 1-45). Melbourne: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2006a). Adolescent development from an agentic perspective. I F. Pajares & T. Urdan (red.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (s. 1-44). Greenwich: Information Age publishing.
- Bandura, A. (2006b). Guide for constructing self-efficacy scales. I F. Pajares & T. Urdan (red.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (s. 307-337). Greenwich: Information Age publishing.
- Beck, A. T. P. (1967). *Depression: Clinical, Experimental and Theoretical Aspects*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

- Berndt, T. J. (1979). Developmental changes in conformity to peers and parents. *Developmental Psychology, 15*, 608-616.
- Berry, J. W. (1990). Psychology of acculturation. I J. Berman (red.), *Cross-Cultural Perspectives: Nebraska Symposium on Motivation* (s. 201-234). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology: An international review, 46*, 5-68.
- Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L., & Vedder, P. (2006). *Immigrant youth in cultural transition: Acculturation, identity and adaptation across national contexts*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Berry, J. W. & Sam, D. (1997). Acculturation and adaptation. I J. W. Berry, M. H. Segall & C. Kagitcibasi (red.), *Handbook of Cross-Cultural Psychology. Vol. 3, Social Behavior and Applications* (s. 291-326). Boston: Allyn & Bacon.
- Birman, D., Trickett, E., & Buchanan, R. M. (2005). A tale of two cities: Replication of a study on the acculturation and adaptation of immigrant adolescents from the former Soviet Union in a different community context. *American Journal of Community Psychology, 35*, 83-101.
- Blom, S. (2006). Holdninger til innvandrere og innvandring. *Innvandring og innvandrere, 2006*. Hentet 15.09.07 fra Statistisk Sentralbyrå:  
[http://www.ssb.no/emner/02/sa\\_innvand/](http://www.ssb.no/emner/02/sa_innvand/)
- Bomba, J., Modrezejewska, R., Pilecki, M., & Slosarczyk, M. (2004). Adolescent depression as a risk factor for the development of mental disorders. A 15-year prospective follow up. *Archives of Psychiatry and Psychotherapy, 6*, 5-14.
- Bong, M. (2001). Role of self-efficacy and task-value in predicting college students' course performance and future enrollment intentions. *Contemporary Educational Psychology, 26*, 553-570.
- Bourhis, R. Y., Moïse, L. C., Perrault, S., & Senécal, S. (1997). Towards an interactive acculturation model: A social-psychological approach. *International Journal of Psychology, 32*, 369-386.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Canals, J., Domènech-Llaberie, E., Fernández-Ballart, J., & Martí-Henneberg, C. (2002). Predictors of depression at eighteen. A 7-year follow-up study in a Spanish non clinical population. *European Child & Adolescent Psychiatry, 11*, 226-233.

- Coleman, J. C. (1978). Current contradictions in adolescent theory. *Journal of Youth and Adolescence*, 7, 1-11.
- Coleman, J. C., & Hendry, L. (1990). *The Nature of Adolescence* (2<sup>nd</sup> ed.). London: Routledge.
- Collishaw, S., Maughan, B., Goodman, R., & Pickles, A. (2004). Time trends in adolescent mental health. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 1350-1362.
- Dalgard, O. S., Thapa, S. B., Hauff, E., McCubbin, M., & Syed, H. R. (2006). Immigration, lack of control and psychological distress: Findings from the Oslo Health Study. *Scandinavian Journal of Psychology*, 47, 551-558.
- Dornbusch, S. M., Erichson, K. G., Laird, J., & Wong, C. A. (2001). The relation of family and school attachment to adolescent deviance in diverse groups and communities. *Journal of Adolescent Research*, 16, 396-422.
- Earls, F., & Mezzacappa, E. (2002). Conduct and Oppositional Disorders. I M. Rutter & E. Taylor (red.), *Child and Adolescents Psychiatry* (4<sup>th</sup> ed) (s. 419-436). Massachusetts: Blackwell Science Inc.
- Eccles, J. S. (2004). Schools, academic motivation and stage-environment fit. I R. M. Lerner & L. Steinberg (red.), *Handbook of Adolescent Psychology* (s. 125-153). Hoboken, NJ: Wiley.
- Eriksen, T. H., & Sørheim, T. A. (2003). *Kulturforskjeller i Praksis. Perspektiver på det Flerkulturelle Norge*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. New York: W. W. Norton & Company.
- Felton, E., & Mezzacappa, E. (2002). Conduct and oppositional disorders. I M. Rutter & E. Taylor (red.), *Child and Adolescent Psychiatry* (4<sup>th</sup> ed.) (s. 419-436). Oxford: Blackwell Science Inc.
- Fuligni, A. J. (1998). The adjustment of children from immigrant families. *Current Directions in Psychological Science*, 7, 99-103.
- Fuligni, A. J., Witkow, M., & Garcia, C. (2005). Ethnic identity and the academic adjustment of adolescents from Mexican, Chinese and European backgrounds. *Developmental Psychology*, 41, 799-811.
- Galambos, N. L., Leadbeater, B. J., & Barker, E. T. (2003). Gender differences in and risk factors for depression in adolescence: A 4-year longitudinal study. *International Journal of Behavioral Development*, 28, 16-25.
- Ge, X., Conger, R. D. & Elder, G. H. Jr. (2001). Pubertal transition, stressful life events, and

- the emergence of gender differences in adolescent depressive symptoms. *Developmental Psychology*, 37, 404-417.
- Gould, S. J. (1977). *Ontogeny and phylogeny*. Cambridge: Harvard University Press.
- Grøtvedt, L., & Gimmestad, A. (2002). *Helseprofil for Oslo: Barn og Unge*. Oslo: Nasjonalt Folkehelseinstitutt, Oslo kommune.
- Haavet, O. R., Dalen, I., & Straand, J. (2005). Depressive symptoms in adolescent pupils are heavily influenced by the school they go to. A study of 10<sup>th</sup> grade pupils in Oslo, Norway. *European Journal of Public Health*, 16, 400-404.
- Hankin, B. L., & Abela, J. R. Z. (2005). Depression from childhood through adolescence and adulthood. A developmental vulnerability and stress perspective. I B. L. Hanklin and J. R. Z. Abela (red.), *Development of Psychopathology. A Vulnerability-Stress Perspective*. (s. 245-288). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Harrington, R. (2002). Affective disorders. I M. Rutter & E. Taylor (red.), *Child and Adolescent Psychiatry* (4<sup>th</sup> ed.) (s. 419-436). Massachusetts: Blackwell Science Inc.
- Harter, S. (1990). Self and identity development. I S. S. Feldman & G. R. Elliot (red.), *At the Threshold. The Developing Adolescent* (s. 352-387). London: Harvard University Press.
- Huurre, T., Eerola, M., Ratikonen, O., & Aro, H. (2007). Does social support affect the relationship between socioeconomic status and depression? A longitudinal study from adolescence to adulthood. *Journal of Affective Disorders*, 100, 55-64.
- Imsen, G. (2005). *Elevers Verden. Innføring i Pedagogisk Psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Iqbal, Y. S., & Syversen, H. (2003). *Etnisk Identitetskrise hos Innvandreringdom i Oslo. Hvilken Sammenheng har Etnisk Identitetskrise med Demografiske Faktorer og Opplevd Mestring? En Analyse av Data fra en Surveyundersøkelse*. Oslo: Hovedoppgave ved Psykologisk Institutt, Universitetet i Oslo.
- Jasinskaja-Lahti, I., & Liebkind, K. (2001). Perceived discrimination and psychological adjustment among Russian-speaking immigrant adolescents in Finland. *International Journal of Psychology*, 36, 174-185.
- Jerusalem, M., & Schwarzer, R. (1992). Self-efficacy as a resource factor in stress appraisal processes. I R. Schwarzer (red.), *Self-Efficacy. Thought Control of Action*. (s. 195-213). Washington: Hemisphere Publishing Corporation.
- Juang, L. P., Nguyen, H. H., & Lin, Y. (2006). The ethnic identity, other-group attitudes and

- psychosocial functioning of Asian American emerging adults from two contexts. *Journal of Adolescent Research*, 21, 542-568.
- Junger-Tas, J., Terlouw, G. J., & Klein, M. W. (1994). *Delinquent Behavior among Young People in the Western World: First Results of the International Self-Report Delinquency Study*. Amsterdam: Kugler Publications.
- Kagitcibasi, C. (1996). *Family and Human Development across Cultures. A View from the Other Side*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kavanagh, D. J. (1992). Self-efficacy and depression. I R. Schwarzer (red.), *Self-Efficacy. Thought Control of Action*. (s. 177-193). Washington: Hemisphere Publishing Corporation.
- Kegan, R. (1982). *The Evolving Self: Problem and Process in Human Development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Kiang, L., Yip, T., Gonzales, M., Witkow, M., & Fuligni, A. (2006). Ethnic identity and daily psychological well-being of adolescents from Mexican and Chinese backgrounds. *Child Development*, 77, 1338-1350.
- Kirmayer, L., & Bäärnhielm, S. (2006). *The Practice of Cultural Consultation: Somatization and Cultural Idioms of Distress II*. Presentasjon 23.11.06, Schizofrenidagene i Stavanger 2006.
- Klassen, R. M. (2006). Too much confidence? The self-efficacy of adolescents with learning disabilities. I F. Pajares & T. Urdan (red.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (s. 181-200). Greenwich: Information Age publishing.
- Kotler, J. S., & McMahon, R. J. (2005). Child Psychopathy: Theories, measurement, and relations with the development and persistence of conduct problems. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 8, 291-325.
- Kruger, J., & Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 1121-1134.
- Kvernmo, S., & Heyerdahl, S. (2003). Acculturation strategies and ethnic identity as predictors of behaviour problems in arctic minority adolescents. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 42, 57-64.
- Lagges, A. M., & Dunn, D. W. (2003). Depression in children and adolescents. *Neurol. Clin. of North America*, 21, 953-960.
- Lambert, M. J., & Ogles, B. M. (2004). The efficacy and effectiveness of psychotherapy. I M.

- J. Lambert (red.), *Bergin and Garfield's Handbook of Psychotherapy and Behavior Change* (s. 139-193). New York: John Wiley & Sons.
- Larrick, R. P., Burson, K. A., & Soll, J. B. (2007). Social comparison and confidence: When thinking you're better than average predicts overconfidence (and when it does not). *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 102, 76-94.
- Larsen, H-B., & Helweg-Larsen, K. (2003). Psykiske problemer hos unge, der har vaeret udsat for seksuelle overgrep / Childhood sexual abuse and psychological disturbance in a national youth sample. *Nordisk Psykologi*, 55, 79-93.
- Larson, R., & Ham, M. (1993). Stress and "storm and stress" in early adolescence: The relationship of negative events with dysphoric affect. *Developmental Psychology*, 29, 130-140.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer.
- Leganger, A., Kraft, P., & Røysamb, E. (2000). Perceived self-efficacy in health behaviour research: Conceptualisation, measurement and correlates. *Psychology and Health*, 15, 51-69.
- Lerner, R. M. (2002). *Concepts and Theories of Human Development* (3<sup>rd</sup> ed.). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Lewinsohn, P. M., Rohde, P., & Seeley, J. R. (1998). Major depressive disorder in older adolescents: Prevalence, risk factors and clinical implications. *Clinical Psychology Review*, 18, 765-794.
- Lewinsohn, P. M., Solomon, A., Seeley, J. R., & Zeiss, A. (2000). Clinical implications of "subthreshold" depressive symptoms. *Journal of Abnormal Psychology*, 109, 345-351.
- Liebkind, K. (2006). Ethnic identity and acculturation. I D. S. Sam & J. W. Berry (red.), *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology* (s. 78-96). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lintvedt, O. K., Sørensen, K., & Østvik, A. R. (2006). *Evaluating the Effectiveness of an Internet Based Intervention Preventing Depression. A Randomised Controlled Trial*. Tromsø: Hovedoppgave ved Psykologisk Institutt, Universitetet i Tromsø.
- Loeber, R., Green, S. M., Keenan, K., & Lahey, B. B. (1995). Which boys will fare worse? Early predictors of the onset of conduct disorder in a six-year longitudinal study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 34, 499-509.
- Loeber, R., Russo, M. F., Stouthamer-Loeber, M., & Lahey, B. (1994). Internalizing problems and their relation to the development of disruptive behaviors in adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 44, 615-637.



- Luszczynska, A., Gutiérrez-Doña, B., & Schwarzer, R. (2005). General self-efficacy in various domains of human functioning: Evidence from five countries. *International Journal of Psychology*, 40, 80-89.
- Læringsplakaten (2004). Dette er Kunnskapsløftet. Kultur for læring. *Det Kongelige Utdannings- og Forskningsdepartementet. Rundskriv F-13/04*. Hentet fra Regjeringen 20.09.07: <http://www.regjeringen.no/>.
- Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. I J. Adelson (red.), *Handbook of Adolescent Psychology* (s. 159-187). New York: Wiley.
- Masgoret, A., & Ward, C. (2006). Culture learning approach to acculturation. I D. S. Sam & J. W. Berry (red.), *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology*, (s. 58-77). Cambridge: Cambridge University Press.
- Miller, K. E., Weine, S. M., Ramic, A., Brkic, N., Bjedic, Z. D., Smajkic, A. et al. (2002). The relative contribution of war experiences and exile-related stressors to levels of psychological distress among Bosnian refugees. *Journal of Traumatic Stress*, 15, 377-387.
- Millstein, S. G., & Litt, I. R. (1990). Adolescent mental health. I S. S. Feldman & G. R. Elliot (red.), *At the Threshold. The Developing Adolescent* (s. 431-456). London: Harvard University Press.
- Moafi, H. (2007). Norske skoler er blitt flerkulturelle – tall fra SSB. *Skolepsykologi*, 42, 9-13.
- Muyeed, A. Z. (2006). Trajectories of depressive symptoms and the protective role of social supports (parental, peer and school) in urban adolescents (Doctoral Dissertation, The Johns Hopkins University, 2006). *Dissertation Abstracts International*, 67, 1955.
- Nguyen, H. H. (2006). Acculturation in the United States. I D. L. Sam & J. W. Berry (red.), *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology* (s. 311-330). Cambridge: Cambridge University Press.
- Oetting, E. R., Donnermeyer, J. F., Trimble, J. E., & Beauvais, F. (1998). Primary socialization theory: Culture, ethnicity and cultural identification. The links between culture and substance use. IV. *Substance Use & Misuse*, 33, 2075-2107.
- Oettingen, G. (1995). Cross-cultural perspectives on self-efficacy. I A. Bandura (red.), *Self Efficacy in Changing Societies* (s. 149-176). Melbourne: Cambridge University Press.
- Olsen, B. (2006). Unge innvandrere i arbeid og utdanning. Er innvandrerungdom en marginalisert gruppe? *Samfunnsspeilet*, 4. Hentet 15.09.07 fra Statistisk Sentralbyrå: <http://www.ssb.no/vis/samfunnsspeilet/utg/200604>.
- Olweus, D. (1989). Prevalence and incidence in the study of antisocial behavior: Definitions

- and measurements. In M. W. Klein (red.), *Cross-National Research in Self-Reported Crime and Delinquency* (s. 187-201). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Oppedal, B. (2003). *Adolescent Mental Health in Multicultural Context*. Oslo: National Institute of Public Health.
- Oppedal, B. (2006). Development and acculturation. I D. S. Sam & J. W. Berry (red.), *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology*, (s. 97-112). Cambridge: Cambridge University Press.
- Oppedal, B., & Røysamb, E. (2004). Mental health, life stress and social support among young Norwegian adolescents with immigrant and host national background. *Scandinavian Journal of Psychology*, 45, 131-144.
- Oppedal, B., & Røysamb, E. (2007). Young muslim immigrants in Norway: An epidemiological study of their psychosocial adaptation and internalizing problems. *Applied Development Science*, 11, 112-125.
- Oppedal, B., Røysamb, E., & Heyerdahl, S. (2005). Ethnic group, acculturation and psychiatric problems in young immigrants. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46, 646-660.
- Oppedal, B., Røysamb, E., & Sam, D. L. (2004). The effect of acculturation and social support on change in mental health among young immigrants. *International Journal of Behavioral Development*, 28, 481-494.
- Opplæringsloven § 1-2, *Formålet med Opplæringa*. Hentet 17.09.07 fra Lovdata: <http://www.lovdata.no>.
- Oslo Kommune. (2005). *Inntekt og Utdanning i Bydelene 2005*. Hentet 08.09.07 fra Oslo kommune: [http://www.utviklings-og-kompetanseetaten.oslo.kommune.no/kostra\\_statistikk\\_og\\_nokkeltall\\_for\\_bydelene/demografi](http://www.utviklings-og-kompetanseetaten.oslo.kommune.no/kostra_statistikk_og_nokkeltall_for_bydelene/demografi).
- Oslo Kommune, Byrådsavdeling for finans og utvikling. (2007). *Oslostatistikken. Årsstatistikk for Bydelene, 2006, Notat 1*. Hentet 08.09.07 fra Oslo kommune: <http://www.byradsavdeling-for-finans-og-utvikling.oslo.kommune.no/bydelsstatistikk>.
- Pelkonen, M., Marttunen, M., & Aro, H. (2003). Risk for depression: A 6-year follow-up of Finnish adolescents. *Journal of Affective Disorders*, 77, 41-51.
- Petersen, A. C., Compas, B. E., Brooks-Gunn, J., Stemmler, M., Ey, S., & Grant, K. E. (1993). Depression in adolescence. *American Psychologist*, 2, 155-168.
- Phinney, J. S. (1989). Stages of ethnic identity in minority group adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 9, 34-49.
- Phinney, J. S. (1990). Ethnic identity in adolescents and adults: A review of research.

- Psychological Bulletin*, 108, 499-514.
- Phinney, J. S. (1992). The multigroup ethnic identity measure. A new scale for use with diverse groups. *Journal of Adolescent Research*, 7, 156-176.
- Phinney, J. S., Berry, D. L., Vedder, P., & Liebkind, K. (2006). The acculturation experience: Attitudes, identities and behaviors of immigrant youth. I J. W. Berry, J. S. Phinney, D. L. Sam & P. Vedder (red.), *Immigrant Youth in Cultural Transition: Acculturation, Identity, and Adaptation across National Contexts* (s.117-141). Mahwah, New Jearsey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Phinney, J. S., & Devich-Navarro, M. (1997). Variations in bicultural identification among African American adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, 7, 3-32.
- Phinney, J. S., Horenczyk, G., Liebkind, K., & Vedder, P. (2001). Ethnic identity, immigration, and well-being: An interactional perspective. *Journal of Social Issues*, 57, 493-510.
- Phinney, J. S., Kantu, C., L., & Kurtz, D. A. (1997). Ethnic and American identity as predictors of self-esteem among African American, Latino and white adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 26, 165-185.
- Phinney, J. S., & Ong, A. D. (2007). Conceptualization and measurement of ethnic identity: Current status and future directions. *Journal of Counselling Psychology*, 54, 271-281.
- Portes, A., & Rumbaut, R. (2001). *Legacies: The Story of the Immigrant Second Generation*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Prescott, C. A., McArdle, J. J., Hishinuma, E. S., Johnson, R. C., Miyamoto, R. H., Andrade, N. N., et al. (1998). Prediction of major depression and dysthymia from CES-D scores among ethnic minority adolescents. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 37, 495-503.
- Radloff, L. S. (1977). The CES-D scale: A self-reported depression scale for research in the general population. *Applied Psychological Measurement*, 1, 385-402.
- Radloff, L. S. (1991). The use of the Center for Epidemiologic Studies Depression Scale in adolescents and young adults. *Journal of Youth and Adolescence*, 20, 149-166.
- Redfield, R., Linton, R. & Herskovits, M. (1936). Memorandum on the study of acculturation. *American Anthropologist, New Series*, 38, 149-152.
- Roberts, R. E., Phinney, J. S., Mase, L. C., Chen, Y. R., Roberts, C. R. & Romero, A. (1999). The structure of ethnic identity of young adolescents from diverse ethnocultural groups. *The Journal of Early Adolescence*, 19, 301-322.
- Rowe, D. C., Vazsonyi, A. T., & Flannery, D. J. (1994). No more than skin deep: Ethnic and

- racial similarity in developmental process. *Psychological Review*, 101, 396-413.
- Rudmin, F. W. (2007). Acculturation alchemy: How miscitations make biculturalism appear beneficial. *Psykologisk Tidsskrift*, 2, 4-10
- Rudmin, F. W., & Ahmadzadeh, V. (2001). Psychometric critique of acculturation psychology: The case of Iranian migrants in Norway. *Scandinavian Journal of Psychology*, 42, 41-56.
- Rudolph, K. D., & Hammen, C. (1999). Age and gender as determinants of stress exposure, generation and reactions in youngsters: A transactional perspective. *Child Development*, 3, 660-677.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., & Ouston, J. (1979). *Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and their Effects on Children*. London: Open Books.
- Rutter, M., Yule, B., Norton, J., & Bagley, C. (1975). Children of West Indian immigrants-III. Home circumstances and family patterns. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 16, 105-123.
- Røysamb, E. (1997). *Adolescent Risk Making. Behaviour Patterns and the Role of Emotions and Cognitions*. Oslo: Department of Psychology.
- Sam, D. L. (1991). Emosjonell tilpasning hos unge innvandrere i Norge. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 28, 789-797.
- Sam, D. L. (1994). The psychological adjustment of young immigrants in Norway. *Scandinavian Journal of Psychology*, 35, 240-253.
- Sam, D. L. (1998). Predicting life satisfaction among adolescents from immigrant families in Norway. *Ethnicity & Health*, 3, 5-18.
- Sam, D. L. (2000). Psychological adaptation of adolescents with immigrant backgrounds. *The Journal of Social Psychology*, 140, 5-25.
- Sam, D. L. & Berry, J. W. (1995). Acculturative stress among young immigrants in Norway. *Scandinavian Journal of Psychology*, 36, 10-24.
- Sam, D. L. & Oppedal, B. (2002). Acculturation as a developmental pathway. I W. J. Lonner, D. L. Dinnel, S. A. Hayes & D. N. Sattler (red.), *Online Readings in Psychology and Culture* (Unit 8, chapter 6), (<http://www.ac.wvu.edu/~culture/index-cc.htm>), Center for Cross-Cultural Research, Western Washington University, Bellingham, Washington USA.
- Sam, D. L., Vedder, P., Ward, C., & Horenczyk, G. (2006). Psychological and sociocultural adaptation of immigrant youth. I J. W. Berry, J. S. Phinney, D. L. Sam & P. Vedder (red.), *Immigrant Youth in Cultural Transition: Acculturation, Identity, and Adaptation*

- across National Contexts* (s.117-141). Mahwah, New Jearsey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sam, D. L., & Virta, E. (2003). Intergenerational value discrepancies in immigrant and domestic families and their impact on psychological adaptation. *Journal of Adolescence*, 26, 213-231.
- Sánchez, J. I. & Fernández, D. M. (1993). Acculturative stress among hispanics: A bidimensional model of ethnic identification. *Journal of Applied Psychology*, 23, 654-668.
- Schneirla, T. C. (1967). The concept of development in comparative psychology. I D. B. Harris (red.), *The Concept of Development: An Issue in the Study of Human Behavior* (s. 78-108). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Schnittker, J. (2002). Acculturation in context: The self-esteem of Chinese immigrants. *Social Psychology Quarterly*, 65, 56-76.
- Schwarzer, R. (1993). Measurement of Perceived Self-Efficacy. Psychometric Scales for Cruss-Cultural Research. Berlin: Der Freien Universität Berlin.
- Seglem, K. B. (2007). *Interpersonal Risks, Resources and Depression Symptoms among Resettled Uaccompanyed Minor Refugees*. Oslo: Hovedoppgave ved Psykologisk Institutt, Universitetet i Oslo.
- Snauwaert, B., Soenens, B., Vanbeselaere, N., & Boen, F. (2003). When integration does not necessarily imply integration. Different conceptualizations of acculturation orientations lead to different classifications. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 34, 231-239.
- Solberg, O. A., Laberg, J. C., Johnsen, B. H., & Eid, J. (2005). Predictors of self-efficacy in a Norwegian battalion prior to deployment in an international operation. *Military Psychology*, 17, 299-314.
- Spaun, H. (2007). *Reconstructing Social Networks: The Importance of Friends and Family in the Acculturation of Unaccompanied Minors*. Oslo: Hovedoppgave ved Psykologisk Institutt, Universitetet i Oslo.
- Statistisk Sentralbyrå.(2002). Kriminalstatistikk. *Tabell 14: Siktete for Forbrytelser, Etter Kjønn og Alder. Absolutte Tall og per 1000 Inbyggere*. Hentet 10.09.07 fra Statistisk Sentralbyrå: [http://www.ssb.no/emner/03/05/nos\\_kriminal/index.html](http://www.ssb.no/emner/03/05/nos_kriminal/index.html).
- Statistisk Sentralbyrå. (2007). *Innvandrerers Demografi og Levekår i 12 Kommuner i Norge*. Hentet 15.09.07 fra Statistisk Sentralbyrå: [http://www.ssb.no/emner/02/rapp\\_200724](http://www.ssb.no/emner/02/rapp_200724).
- Stordal, E., Mykletun, A., & Dahl, A. A. (2003). The association between age and depression

- in the general population: A multivariate examination. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 107, 132-141.
- Stortinget. (2003). *Spørretimen 2003-11-05. Spørsmål 18*. Hentet 15.09.07 fra Stortinget: <http://www.stortinget.no/spti/dw-o2003110503-018.html>.
- Storvoll, E. E., Wichstrøm, L., & Pape, H. (2003). Gender differences in the association between conduct problems and other problems among adolescents. *Journal of Scandinavian Studies in Criminology and Crime Prevention*, 3, 194-209.
- Sue, S. (2003). Foreword. I K. Chun, P. Organista & G. Marin, (red.), *Acculturation: Advances in Theory, Measurement and Applied Research* (s. xvii-xxi). Washington DC: American Psychological Association.
- Sund, A. M., Larsson, B., & Wichstrøm, L. (2003). Psychological correlates of depressive symptoms among 12-14-year-old Norwegian adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44, 588-597.
- Syversen, A. K. & Nasir, S. H. (2006). *Opplevd Diskriminering og Psykiske Problemer. En Kvantitativ Studie av Ungdommer med Pakistansk Bakgrunn i Oslo*. Oslo: Hovedoppgave ved Psykologisk institutt, Universitetet i Oslo.
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. I S. Worchel & W. G. Austin (red.), *Psychology of Intergroup Relations* (s. 7-24). Chicago: Nelson-Hall Publishers.
- Taylor, D. M., & Louis, W. (2004). Terrorism and the quest for identity. I F. M. Moghaddam & A. J. Marsella (red.), *Understanding terrorism: Psychological roots, consequences, and interventions* (s. 169-185). Washington, DC: American Psychological Association.
- von Tetzchner, S. (2001). *Utviklingspsykologi. Barne- og ungdomsalderen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Tong, Y., & Song, S. (2004). A study on general self-efficacy and subjective well-being of low SES college students in a Chinese university. *College Student Journal*, 38, 637-642.
- Torgersen, L. (2001). Sammenhengen mellom depressivt stemningsleie og relasjoner til foreldrene. En studie av andregenerasjonens pakistanske innvandrere og ungdom av norsk opprinnelse. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 38, 640-648.
- Torgersen, L. (2005). *Betydningen av Innvandrerbakgrunn for Psykiske Vansker blant Ungdom*. Rapport 5/05. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Trevarthen, C. (1998). The child's need to learn a culture. I M. Woodhead, D. Faulkner & K.

- Littleton (red.), *Cultural Worlds of Early Childhood* (s. 87-100). Routledge: The Open University Press.
- Triandis, H. C. (1994). *Culture and Social Behavior*. New York: McGraw Hill.
- Umaña-Taylor, A. J. (2004). Ethnic identity and self-esteem: Examining the role of social context. *Journal of Adolescence*, 27, 139-146.
- Uruk, A. C. (2007). The adaptation process of Turkish individuals living in the United States: An integrated framework. (Doctoral Dissertation, The University of Memphis, 2007). *Dissertation Abstracts International*, 67, 5473.
- Virta, E., Sam, D. L., & Westin, C. (2004). Adolescents with Turkish background in Norway and Sweden: A comparative study of their psychological adaptation. *Scandinavian Journal of Psychology*, 45, 15-25.
- Wade, T. J., Cairney, J., & Pevalin, D. J. (2002). Emergence of gender differences in depression during adolescence: National panel results from three countries. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 41, 190-198.
- Walsh, W. B., & Betz, N. E. (2001). *Test and Assessment* (4<sup>th</sup> ed). New Jersey: Prentice Hall.
- Ward, C., Bochner, S., & Furnham, A. (2001). *The Psychology of Culture Shock* (2<sup>nd</sup> ed). East Sussex: Routledge.
- Ward, C., & Kennedy, A. (1999). The measurement of sociocultural adaptation. *International Journal of Intercultural Adaptation*, 23, 659-677.
- Wichstrøm, L. (1994). *Mental Helse blant Ungdom i Norge. Oslo som Særtilfelle?* Rapport 3/94. Oslo: Norges Forskningsråd, program for ungdomsforskning.
- Wichstrøm, L. (2007). Depresjon og suicidalitet. I I. L. Kvale og L. Wichstrøm (red.), *Ung i Norge. Psykososiale Utfordringer* (s. 92-119). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Williams, W. M. (1998). Are we raising smarter children today? School- and home-related influences on IQ. I U. Neisser (red.), *The Rising Curve: Long-Term Gains in IQ and Related Measures* (s. 125-154). Washington, DC: American Psychological Association Books.
- Wolff, J. C., & Ollendick, T. H. (2006). The comorbidity of conduct problems and depression in childhood and adolescence. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 9, 201-220.
- World Health Organization (2001). Mental health: New understanding, new hope. *The World Health Report 2001*. Geneva: WHO.
- World Health Organization (2003). ICD-10 Psykiske lidelser og adfærdsmæssige forstyrrelser. Klassifikation og diagnostiske kriterier. København: Munksgaard Danmark.
- World Medical Assembly. (1964). Declaration of Helsinki. Recommendations guiding

physicians in biomedical research involving human subjects. *Kompendium PSY512. F9.*

*Profesjon, Lover og Fagetikk* (s. 27-31). Oslo: Unipub, Universitetet i Oslo.

Zagefka, H., & Brown, R. (2002). The relationship between acculturation strategies, relative fit and intergroup relations: Immigrant-majority relations in Germany. *European Journal of Social Psychology*, 32, 171-188.

Øia, T. (2000). *Innvandrerungdom – Marginalisering og Utvikling av Problematferd*. Rapport 3/2000. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.



## **APPENDIKS A**

Tabell 3: Selvrapportert identitet, kompetanse og psykisk helse ved Tid 1 og Tid 2.

Tabell 7: Prediksjonseffekter av akkulturasjonsvariabler på psykisk helse (mestringsforventning, atferdsproblemer og depressive symptomer).

*Tabell 3: Selvrapportert identitet, kompetanse og psykisk helse ved Tid 1 og Tid 2.*

	Range	Konsentrert kontekst Gjennomsnitt (SD)	Balansert kontekst Gjennomsnitt (SD)
Etnisk identitet	1-4	3.44 (.67)	3.52 (.64)
Norsk identitet	1-4	2.70 (.76)	2.79 (.73)
Etnisk kulturkompetanse	1-4	3.36 (.54)	3.35 (.46)
Norsk kulturkompetanse	1-4	3.28 (.62)	3.35 (.51)
Mestringsforventning	1-4	3.01 (.59)	2.93 (.57)
Atferdsproblemer	1-4	1.31 (.56)	1.34 (.57)
Depressive symptomer	0-60	14.10 (9.17)	14.09 (11.05)

	Range	Konsentrert kontekst Gjennomsnitt (SD)	Balansert kontekst Gjennomsnitt (SD)
Etnisk identitet	1-4	3.40 (.57)	3.50 (.64)
Norsk identitet	1-4	2.65 (.80)	2.44 (.83)
Etnisk kulturkompetanse	1-4	3.42 (.52)	3.40 (.50)
Norsk kulturkompetanse	1-4	3.34 (.57)	3.29 (.64)
Mestringsforventning	1-4	3.50 (.56)	2.92 (.60)
Atferdsproblemer	1-4	1.41 (.58)	1.51 (.73)
Depressive symptomer	0-60	12.23 (8.96)	15.19 (11.84)

*Tabell 7: Prediksjonseffekter av akkulturasjonsvariabler på psykisk helse  
(mestringsforventning, atferdsproblemer og depressive symptomer)*

### 7.1 Mestringsforventning

	Samlet utvalg		Konsentrert kontekst		Balansert kontekst	
	$\beta$	R <sup>2</sup> change	$\beta$	R <sup>2</sup> change	$\beta$	R <sup>2</sup> change
Etnisk identitet	.10	.01	.24*	.06*	.00	.00
Norsk identitet	.00	.00	-.02	.00	-.01	.00
Høy etnisk/lav norsk id	.07	.01	.18	.03	.02	.00
Etnisk kulturkompetanse	.13*	.02*	.15	.02	.10	.01
Norsk kulturkompetanse	.09	.01	-.09	.01	.16*	.02*

### 7.2 Atferdsproblemer

	Samlet utvalg		Konsentrert kontekst		Balansert kontekst	
	$\beta$	R <sup>2</sup> change	$\beta$	R <sup>2</sup> change	$\beta$	R <sup>2</sup> change
Etnisk identitet	.00	.00	.00	.00	-.01	.00
Norsk identitet	-.02	.00	-.11	.01	.01	.00
Høy etnisk/lav norsk id	.03	.00	.08	.01	.00	.00
Etnisk kulturkompetanse	-.03	.00	.07	.01	-.07	.01
Norsk kulturkompetanse	-.07	.01	-.01	.00	-.08	.01

### 7.3 Depressive symptomer

	Samlet utvalg		Konsentrert kontekst		Balansert kontekst	
	$\beta$	R <sup>2</sup> change	$\beta$	R <sup>2</sup> change	$\beta$	R <sup>2</sup> change
Etnisk identitet	.09	.01	.02	.00	.10	.01
Norsk identitet	-.11	.01	-.28*	.08*	.01	.00
Høy etnisk/lav norsk id	.15*	.02*	.23	.05	.06	.00
Etnisk kulturkompetanse	-.08	.01	-.16	.02	-.05	.00
Norsk kulturkompetanse	-.08	.01	-.08	.01	-.07	.00

## **APPENDIKS B**

### **Skalaer fra Skole UngKul inkludert i denne studien**

Kjønn og etnisitet

Mestringsforventning

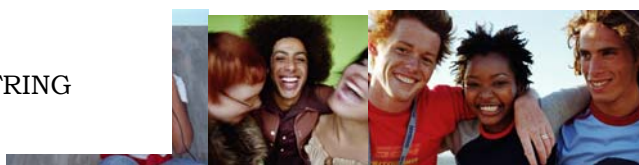
Atferdsproblemer på skolen

Kulturkompetanse (etnisk og norsk)

Kulturell identitet (etnisk og norsk)

Depressive symptomer

UNGKUL  
 UNGDOM, KULTUR OG MESTRING



## SKOLE-UNGKUL:

### TRIVSEL OG MILJØ I FLERKULTURELLE SKOLER

VÅREN 2006

Id.nummer \_\_\_\_\_

<b>1. Kjønn (sett kryss)</b>	<b>1. Gutt</b>	<b>2. Jente</b>

<b>2. Hvilket land er du født i?</b>		
<sup>1)</sup> Norge	[ ]	
<sup>2)</sup> Annet land	[ ]	<sup>3)</sup> Hvilket? _____

<b>Hvilket land er foreldrene dine født i?</b>			
<b>3. Mor</b>	<b>1. Norge</b> [ ]	<b>2. Annet land</b> [ ]	<b>Hvilket?</b> _____
<b>4. Far</b>	<b>1. Norge</b> [ ]	<b>2. Annet land</b> [ ]	<b>Hvilket?</b> _____

<b>5. Hvor lenge har du bodd i Norge?</b>	
<b>Hele livet</b>	
<b>Antall år</b>	

**Hvor flink er du til ...**

	<sup>1</sup> Ikke flink i det hele tatt	<sup>2</sup> Ikke så veldig flink	<sup>3</sup> Passe flink	<sup>4</sup> Ganske flink
114. ... å hindre at vanskelige problemer går inn på deg?				
115. ... å fortsette å stå på når du har gjort alt du kan uten å lykkes?				
116. ... å tvinge deg selv til å fortsette når noe går virkelig dårlig?				
117. ... å holde motet oppe når du møter motgang?				
118. ... å slutte å tvile på deg selv etter at du har opplevd store nederlag?				
119. ... å unngå å bli motløs når ingenting av det du gjør hjelper?				

Nedenfor er det beskrevet handlinger som har å gjøre med brudd på regler på skolen, men som mange allikevel gjør. Har du vært med på/gjort noe av dette det siste året (12 månedene)? (kryss av på hver linje)

	<sup>1</sup> Aldri	<sup>2</sup> 1 gang	<sup>3</sup> 2-5 ganger	<sup>4</sup> Mer enn 5 ganger
181. Hatt voldsom krangel med lærer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
182. Blitt sendt ut av klasserommet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
183. Bannet til en lærer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
184. Blitt innkalt til rektor for noe galt du har gjort	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## KULTUR OG KONTAKT

Hvor lett er det for deg

	<sup>1</sup> Veldig vanskelig	<sup>2</sup> Ganske vanskelig	<sup>3</sup> Ganske lett	<sup>4</sup> Veldig lett
300. ... å snakke på norsk?				
301. ... å skrive på norsk?				
302. ... å få nye venner blant norskspråklige elever på skolen?				
303. ... å få nye venner blant tospråklige elever på skolen?				
304. ... å være sammen med norskspråklige barn/ungdommer?				
305. ... å trives sammen med norskspråklige barn/ungdommer?				
306. ... å være sammen med tospråklige barn/ungdommer?				
307. ... å trives sammen med tospråklige barn/ungdommer?				
308. ... å føle at du har mye til felles med norskspråklige barn/ungdommer				
309. ... å føle at norskspråklige barn / ungdommer forstår deg?				
310. ... å spise middag hos norskspråklige venner?				
311. ... å bli med hjem til norskspråklige venner etter skolen?				

Disse spørsmålene er for tospråklige elever

312. ... å snakke på morsmålet ditt?				
313. ... å skrive på morsmålet ditt?				
314. ... å føle at du har mye til felles med barn/ungdommer fra din kultur?				
315. ... å føle at barn/ungdommer fra din kultur forstår deg				
316. ... å bli med hjem til venner fra din kultur etter skolen?				
317. ... å spise middag hos venner fra din kultur?				

*Du kan føle deg som medlem av ulike etniske eller kulturelle grupper, som pakistanere, vietnamesere, somalier eller andre, og du kan føle at du er en del av et større samfunn som for eksempel Norge.*

**Hvordan ser du på deg selv?** (sett ett kryss for hver linje)

	<sup>1</sup> Helt enig	<sup>2</sup> Delvis enig	<sup>3</sup> Delvis uenig	<sup>4</sup> Helt uenig
<sup>318</sup> . Jeg ser på meg selv som norsk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<sup>319</sup> . Jeg ser på meg selv som pakistaner/ vietnameser/ chilener/ iraner/ somaler/ annet... (tospråklige)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<sup>320</sup> . Jeg føler jeg er en del av kulturen til pakistanere/ vietnamesere/ chilener/ iranere/somalere/ annet... (tospråklige)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<sup>321</sup> . Jeg er glad for å være norsk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<sup>322</sup> . Jeg er stolt av å være pakistaner/ vietnameser/ chilener/ iraner/somaler/ annet... (tospråklige)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<sup>323</sup> . Jeg er stolt av å være norsk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<sup>324</sup> . Jeg liker å være sammen med folk fra andre land og kulturer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<sup>325</sup> . Det er viktig for meg å lære om norske tradisjoner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<sup>326</sup> . Det er viktig for meg å ivareta tradisjoner fra hjemlandet mitt (tospråklige)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



# NÅ SPØR VI FLERE SPØRSMÅL OM HVORDAN DU HAR DET:

Nedenfor er en liste over tanker og følelser vi alle kan ha.

For hver setning, sett sirkel rundt det tallet som best beskriver HVOR OFTE DU HADDE DET PÅ DENNE MÅTEN I LØPET AV DEN SISTE UKEN.

	<sup>1)</sup> <i>Sjelden eller aldri</i>	<sup>2)</sup> <i>Av og til / liten del av tiden</i>	<sup>3)</sup> <i>Ofte / store deler av tiden</i>	<sup>4)</sup> <i>Mesteparten av tiden / hele tiden</i>
<sup>450.</sup> Jeg bekymret meg om ting som vanligvis ikke bekymrer meg.				
<sup>451.</sup> Jeg hadde dårlig appetitt; Jeg hadde ikke lyst på mat				
<sup>452.</sup> Jeg følte at jeg ikke kunne bli kvitt tristheten, selv om familien og vennene mine hjalp meg				
<sup>453.</sup> Jeg følte meg like god som andre mennesker				
<sup>454.</sup> Jeg hadde problemer med å konsentrere meg om det jeg holdt på med				
<sup>455.</sup> Jeg følte meg nedtrykt / deprimert				
<sup>456.</sup> Jeg følte at alt jeg gjorde var anstrengende				
<sup>457.</sup> Jeg så lyst på framtiden				
<sup>458.</sup> Jeg syntes livet mitt var mislykket				
<sup>459.</sup> Jeg var engstelig				
<sup>460.</sup> Jeg sov urolig				
<sup>461.</sup> Jeg var lykkelig				
<sup>462.</sup> Jeg snakket mindre enn vanlig				
<sup>463.</sup> Jeg følte meg ensom				
<sup>464.</sup> Folk var uvennlige				
<sup>465.</sup> Jeg nøt livet				
<sup>466.</sup> Jeg hadde gråtetokter (begynte å gråte for ingen ting)				
<sup>467.</sup> Jeg følte meg trist				
<sup>468.</sup> Jeg følte at folk ikke likte meg				
<sup>469.</sup> Jeg klarte ikke å komme i gang med noe				